ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI

YÜKSEKÖĞRETİMDE YABANCI DİLLER BÖLÜMLERİNDE UYGULANAN MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELİS AKDOĞAN GÜNDOĞDU

ANKARA
EYLÜL, 2019


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM PROGRAMLARI ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME PROGRAMI

YÜKSEKÖĞRETİMDE YABANCI DİLLER BÖLÜMLERİNDE UYGULANAN MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELİS AKDOĞAN GÜNDOĞDU

DANIŞMAN: DOÇ. DR. FATMA MIZIKACI

ANKARA
EYLÜL, 2019

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Melis Akdoğan Gündoğdu adlı öğrencinin hazırladığı "Yükseköğretimde Yabancı Diller Bölümlerinde Uygulanan Mesleki Gelişim Programlarının Değerlendirilmesi: TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Örneği" başlıklı bu çalışma Eğitim Programları Anabilim Dalı / Eğitimde Program Geliştirme Programı'nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri		İmza
Başkan	: Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR KOÇ	
Üye	Doç. Dr. Fatma MIZIKACI (Danışman)	
Üye	Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından …/…/20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca …/…/20... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKCİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

(Melis Akdoğan Gündoğdu)

ÖZET

YÜKSEKÖĞRETİMDE YABANCI DİLLER BÖLÜMLERİNDE UYGULANAN MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

AKDOĞAN GÜNDOĞDU, Melis
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fatma MIZIKACI
Eylül, 2019, xv + 187 sayfa

Bu araştırmanın amacı, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde uygulanmakta olan sürekli mesleki gelişim programının değerlendirilmesidir. Araştırma, bütüncül tek durum deseni kullanılarak yürütülmüş bir nitel durum çalışmasıdır. Program değerlendirme modeli olarak Stufflebeam'in CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Çıktı) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri üniversitede görev yapan altı yönetici, iki Mesleki Gelişim Birimi çalışanı ve otuz altı öğretim görevlisiyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile programa ilişkin belgeler yoluyla toplanmıştır. Veri analizi için görüşmeler bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarına göre içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Ayrıca belgeler üzerinde yapılan betimsel analizlerden elde edilen bulgular görüşmelerden elde edilen bulgularla ilişkilendirilmiştir. Değerlendirme modelinin her bir boyutunun için yönetici, Mesleki Gelişim Birimi çalışanı ve öğretim görevlisi alt boyutları oluşturulmuş ve bulgular bu alt boyutlarda oluşan tema, kategori ve alt kategoriler şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda mesleki gelişim programının amaçlarının kuruma yönelik olarak belirlendiği, program içeriğinin bağlama ve amaçlara uygun bir şekilde oluşturulduğu ve programın amaçlara uygun bir şekilde yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki gelişim programının çalışanlar için kurumsal aidiyet hissi oluşturduğu, kuruma saygınlık kazandırdığı, katılımcıların alanla ilgili farkındalıklarını arttırdığı, onları yansıtıcı düşünme konusunda teşvik ettiği, kurum içindeki meslektaş etkileşimini ve işbirliğini desteklediği ve katılımcıları hem mesleki hem de bireysel anlamda geliştirdiği ulaşılan sonuçlardandır. Programın katılımcılara seçenekler

sunması, işbirliğine dayalı etkinlikleri ön plana çıkartması ve teorik bilgiyle uygulamayı birleştirir nitelikte olması etkili bulunan yönleridir. Öte yandan, katılımcıların iş yüklerinin fazlalığı ve programa katılım zorunluluğu programın verimliliğini azaltan faktörler olarak bulunmuştur. Uluslararası geçerliliği olan bir sertifika alma imkânı sunan bir programın daha etkili olabileceği de ulaşılan sonuçlardan birisidir.

Anahtar Sözcükler: Yükseköğretimde Mesleki Gelişim Programları, Yabancı Dil Öğretiminde Mesleki Gelişim Programları, Program Değerlendirme, CIPP Program Değerlendirme Modeli

ABSTRACT

EVALUATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS: THE CASE OF FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT AT TOBB UNIVERSITY OF ECONOMICS AND TECHNOLOGY

AKDOĞAN GÜNDOĞDU, Melis
Master Degree, Department of Educational Sciences
Supervisor: Assoc. Prof. Fatma MIZIKACI
September, 2019, xv + 187 pages

The aim of this study is to evaluate the continuous professional development program at TOBB University of Economics and Technology, Department of Foreign Languages. The study is a case study conducted with qualitative research methodology and the evaluation model is Stufflebeam's CIPP model. Semi-structured interviews were conducted with the program managers, Professional Development Unit members and lecturers at the department. The data sources are the semi-structured interviews and the program documents. Data analysis was conducted with qualitative analysis method in terms of context, input, process and product dimensions. Besides, the documents were correlated with the findings of the interviews through descriptive analysis. The sub-dimensions were created for managers, Professional Development Unit members and lecturers under each part of the evaluation model. It is concluded that the aims of the program are appropriate for the institution, the content is designed according to the context and the program is being conducted properly. It is stated that the program creates a sense of belonging, is prestigious for the department, raises the participants' awareness of the field and encourages them to reflect on their practices. It also stimulates the interaction among colleagues and helps them develop both professionally and personally. It also gives options to the participants, consists of collaborative activities and links theory and in-class practice. On the other hand, the heavy workload and the program's being compulsory are the factors decreasing the effectiveness of the program. It is also concluded that an internationally recognized professional development program can be an effective alternative.

Key Words: Professional Development in Higher Education, Professional Development in English Language Teaching, Program Evaluation, CIPP Program Evaluation Model

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın planlanması, araştırmanın yürütülmesi ve tezin yazımı aşamalarındaki detaylı geribildirimleriyle süreci sonuna kadar titizlikle yürüten ve desteğini her zaman hissettiğim değerli tez danışmanım Doç. Dr. Fatma Mızıkacı'ya teşekkür ederim. Savunma esnasında tez çalışmama yönelik verdikleri faydalı geribildirimler için Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan'a ve Prof. Dr. Gürcü Erdamar Koç'a çok teşekkür ederim.

Akademik çalışmalarımı her zaman destekleyen ve bu çalışmaları uygulamada kullanmam için fırsatlar yaratan, kendisiyle birlikte çalışmaktan her zaman gurur duyduğum TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Başkanı Dr. Taner Yapar'a tez sürecindeki desteği için ayrıca teşekkür ederim. Yaptığım görüşmelerde bana içtenlikle cevap veren, kıymetli zamanlarını ayırarak bu çalışmaya destek olan tüm mesai arkadaşlarıma katkılarından dolayı teşekkür ederim. Pelin Doğan'a bu süreci benimle paylaştığı için, Nurcan Saltoğlu Özleyen'e kaçırdığım buluşmalara gösterdiği anlayış için, Berrin Cefa Sarı'ya beni her zaman motive ettiği ve bana hep inandığı için teşekkür ederim. Hakan Tarhan'a yükümü hafiflettiği, süreci tam anlamıyla benimle paylaştığı ve harika oda arkadaşlığı için ve Şebnem Öztürk'e on yıldır beni hep desteklediği ve her kararımda yanımda olduğu için gönülden teşekkür ederim. Mesleki Gelişim Birimi'nin kurulması, programın oluşturulması ve yürütülmesinde öncülük eden, meslek hayatıma büyülü bir şekilde dokunan, bana harika yollar açan ve kendisinden çok şey öğrendiğim hocam Beril Ayman Yücel'e sonsuz teşekkür ederim. Onun desteği ve bana olan inancı olmadan başaramazdım.

Azmi ve özverisiyle bana güçlü bir kadın olmayı öğreten annem Melek Akdoğan'a, idealistliğiyle çalışma hayatımda bana hep örnek olan babam Saadettin Akdoğan'a, yüzümü hep güldüren ve çok özlediğim kardeşlerim Mert ve Meliha Akdoğan'a hayatıma kattıkları her şey için çok teşekkür ederim. Tanıştığımız günden bugüne çıktığım her yolculukta yanımda olan, ben bile kendime inanmazken bana hep inanan ve her türlü desteği sağlayan biricik yol arkadaşım, eşim Şenol Gündoğdu'ya teşekkür ederim.

Son olarak, isimlerini yazamadığım ama hem bu teze hem de hayatıma katkıları yadsınamayacak kadar büyük olan insanlara teşekkürü borç bilirim. İyi ki…

Mercan'a

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
ÖNSÖZ viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR DİZİNİ xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ xiv
KISALTMALAR/SİMGELER xv
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
Problem 1
Mesleki Gelişim 2
Program Değerlendirme 14
Program Değerlendirme Modelleri 20
Amaç 28
Önem 28
Sayıltılar 29
Sınırlılıklar 29
Tanımlar 30
BÖLÜM 2 31
YÖNTEM 31
Araştırma Modeli 31
Çalışma Grubu 34
Verilerin Toplanması 39
Veri Toplama Süreci 46
Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları 49
Araştırmanın Etik Gereklilikleri 53
Verilerin Analizi 55

BÖLÜM 3 59
BULGULAR ve YORUMLAR 59
1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 59
1.1. Bağlam Boyutuna Yönelik Yönetici Görüşleri 61
1.2. Bağlam Boyutuna Yönelik MGB Çalışanlarının Görüşleri 68
1.3. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretim Görevlisi Görüşleri 74
1.4. Bağlam Boyutuna İlişkin Belge İncelemesi 81
2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular 84
2.1. Girdi Boyutuna Yönelik Yönetici Görüşleri 85
2.2. Girdi Boyutuna Yönelik MGB Çalışanlarının Görüşleri 89
2.3. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretim Görevlisi Görüşleri 93
2.4. Girdi Boyutuna İlişkin Belge İncelemesi 98
3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular 99
3.1. Süreç Boyutuna Yönelik Yönetici Görüşleri 100
3.2. Süreç Boyutuna Yönelik MGB Çalışanları Görüşleri 105
3.3. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretim Görevlisi Görüşleri 108
3.4. Süreç Boyutuna İlişkin Belge İncelemesi 121
4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular 123
4.1. Çıktı Boyutuna Yönelik Yönetici Görüşleri 124
4.2. Çıktı Boyutuna Yönelik MGB Çalışanları Görüşleri 129
4.3. Çıktı Boyutuna Yönelik Öğretim Görevlisi Görüşleri 134
4.4. Çıktı Boyutuna İlişkin Belge İncelemesi 146
BÖLÜM 4 149
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 149
Sonuçlar 149
1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar 149
2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar 151
3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar 152
4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar 153
Öneriler 154
Araştırmacılar İçin Öneriler 154
Karar Vericiler İçin Öneriler 155
MGB Çalışanları İçin Öneriler 156

KAYNAKÇA 157
EKLER 165
EK-1: Araştırma Sorularına Yönelik Olarak Oluşturulan Veri Toplama ve Veri Analizi Yöntemleri 166
EK-2 : Uzman Görüşü Bilgi Formu 167
EK-3: Uzman Görüşü Kapsamında Önerilen Değişiklik Örneği 168
EK-4 : Öğretim Görevlisi Odak Grup Görüşme Formu 169
EK-5: Yönetici Odak Grup Görüşme Formu 171
EK-6: MGB Çalışanı Bireysel Görüşme Formu 173
EK-7: Gözlem Sonrası Kullanılan Form Örneği 175
EK-8: Benim Hikayem Formu Örneği 176
EK-9: Bireysel Görüşme Formu Örneği 177
EK-10: Katılımcı Teyidi ile İlgili Örnekler 178
EK-11: Ankara Üniversitesi Etik Kurul Kararı 179
EK-12: TOBB ETU YDB Araştırma İzni 180
EK-13: Aydınlatılmış Onam Formu 181
EK-14: Görüşmelerden Çözümleme (Deşifre) Örneği 182
BENZERLİK BİLDİRİMİ 185
ÖZGEÇMİŞ 187

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Stufflebeam'in CIPP Program Değerlendirme Modelinin Aşamaları 25
Tablo 2. Çalışma Grubunun Mezun Oldukları Okullara ve Bölümlere Göre Dağılımları..... 35
Tablo 3. Çalışma Grubunun Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı 36
Tablo 4. Çalışma Grubunun Yaşa Göre Dağılımı 37
Tablo 5. Çalışma Grubunun Mesleki Deneyime Göre Dağılımı 37
Tablo 6. İlk Uzman Görüşü Geribildirimleri ve Yapılan Değişiklikler 43
Tablo 7. İkinci Uzman Görüşü Geribildirimleri ve Yapılan Değişiklikler 44
Tablo 8. Öğretim Görevlileriyle Yapılan Odak Grup Görüşmeleri ile İlgili Detaylar ... 47
Tablo 9. Veri Toplama Araçlarının Stufflebeam'in CIPP Modeline Göre Dağılımı 48
Tablo 10. Durum Çalışması Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları 50
Tablo 11. Yönetici Bağlam Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri..... 62
Tablo 12. MGB Çalışanı Bağlam Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri 69
Tablo 13. Öğretim Görevlisi Bağlam Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri 75
Tablo 14. Yönetici Girdi Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri..... 86
Tablo 15. MGB Çalışanı Girdi Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri 89
Tablo 16. Öğretim Görevlisi Girdi Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri 94
Tablo 17. Yönetici Süreç Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri..... 100
Tablo 18. MGB Çalışanı Süreç Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri 105
Tablo 19. Öğretim Görevlisi Süreç Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri .. 110
Tablo 20. Yönetici Çıktı Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri..... 125
Tablo 21. MGB Çalışanları Çıktı Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri 130
Tablo 22. Öğretim Görevlisi Çıktı Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri.... 135

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Mesleki Gelişim Programının Dönemlere Göre Dağılımı 13
Şekil 2. Durum Çalışması Desenleri 32
Şekil 3. Veri Analizi İçin Önceden Oluşturulan Çerçeve 57
Şekil 4. Girdi Boyutuna İlişkin Boyut ve Temalar 85
Şekil 5. Süreç Boyutuna İlişkin Tema ve Kategoriler 99
Şekil 6. Çıktı Boyutuna İlişkin Tema ve Kategoriler 124

KISALTMALAR/SİMGELER

CIPP: Bağlam, Girdi, Süreç, Çıktı

MGB: Mesleki Gelişim Birimi

SMG: Sürekli Mesleki Gelişim

TOBB ETÜ: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

YDB: Yabancı Diller Bölümü

YDE Ortak Konferansı: Yabancı Dil Eğitimcileri Ortak Konferansı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve çalışmada kullanılan kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem

Eğitim, birçok bileşeni içinde barındıran karmaşık yapısı dolayısıyla ekonomik ve teknolojik olarak hızla değişmekte olan dünyaya ayak uydurabilmek adına sürekli yenilenen, değişen ve dönüşen dinamik bir sistemdir. Yaşanan değişimlerle birlikte okullara yalnızca bilginin aktarılmasını sağlamak dışında her öğrencinin mümkün olan en yüksek seviyede öğrendiğinden emin olmak gibi bir amaç yüklenmiştir. Dolayısıyla öğretmenler de yalnızca program yürütücüleri değil kendi bilgi ve donanımları öğrencilerin yeteneklerini en iyi şekilde geliştirebilecek şekilde kullanan bireyler olarak görülmeye başlanmıştır (Darling-Hammond, 1993).

Ekonomi ve politika gibi küresel gelişmelerin bir sonucu olarak, eğitim sistemi de değişikliklerden etkilenmektedir. Bu değişimler özellikle öğretmen eğitimine ve öğretmen rollerine yansımaktadır (Al-Hinai, 2007). Nitelikli öğretmen eğitimi sağlayabilmek ise evrensel düzeyde kabul edilen bir ihtiyaç olmuş ve öğretmen eğitiminin, eğitsel gelişimde ve öğrenci başarısındaki en önemli faktörlerden birisi olduğu konusunda son yıllarda fikir birliğine varılmıştır (Darling-Hammond, 1993; Townsend ve Bates, 2007; Hargreaves, 2014).

Bilgiye erişim ve iletişimin değişmesiyle birlikte öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgi değişmekte ve teknolojik gelişmelerle de birlikte dünya daha erişilebilir ve küçük bir hale gelmektedir. Öğrencilerin değişen ihtiyaçları, onlara bu bilgiye erişmekte olan öğrencilere yol gösterecek öğretmenler için de gereksinim haline gelmektedir. Öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilmek için öğretmenlerin, bilgi teknolojisinde meydana gelen değişiklikleri takip etmeleri ve kendilerini mesleki olarak devamlı geliştirmeleri gerekmektedir. Sonuç olarak, okula ve eğitime yönelik gerçekleşen değişiklikler, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi uygulamalarında da son yıllarda Türkiye'de ve dünyada önemli değişiklikler yaşanmasına sebep olmuştur (Yıldırım,

2011). Bologna anlaşmasının sonucu olarak, öğretmenlik yükseköğretim programlarının Avrupa'da lisans veya yüksek lisans niteliklerine erişmesinin beklenmesi bunun bir göstergesidir. Birçok ülkede, öğretmen eğitimi programları bu lisans-yüksek lisans çerçevesine göre uyarlanmıştır (Swennen ve Van der Klink, 2009, s.14). Bu noktada da, eğitim reformları öğreticilerin yalnızca hizmet öncesi eğitimi ile ilgili değil hizmet esnasındaki mesleki gelişimi ile ilgili programları da etkilemiştir.

> Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin devamlı olarak yenilenmesine duyulan ihtiyaç yetersiz bir eğitimin yansıması değil, öğretim ile ilgili bilinenlerin devamlı olarak değişmesinin yanı sıra öğretmenlerin bilmesi gereken her şeyin hizmet öncesi eğitim düzeyinde karşılanamamasına yönelik duyulan bir ihtiyaçtır (Richards ve Farrell, 2005, s.1).

Eğitimin sürekli bir değişim içinde olması öğrencileri olduğu kadar öğretmenleri de etkilemektedir. Bu noktada gelişim yalnızca öğrenenleri değil öğretenleri de kapsar hale gelmektedir. Öğretmen niteliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki (Hargreaves, 2014) de düşünüldüğünde öğretmenlerin meslek hayatlarına başladıktan sonra dahi kendilerini mesleki olarak geliştirmeleri ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Mesleki Gelişim

Öğrencilerin öğrenmesine yönelik olarak yaşanan gelişmeler öğretmenlerin öğrenmelerinde de etkili olmaya başlamıştır. Öğrencilerin öğrenmelerine yönelik olarak benimsenen 'öğrenen merkezlilik' anlayışı öğretmenlerin öğrenmelerine yönelik olarak da kullanılmaya başlamıştır. Öğretme ve öğretmenlik daha önceleri bireysel ve teknik bir iş olarak görülürken, yaşanan değişimlerle birlikte mesleki gelişim kavramı ortaya çıkmış ve öğretmenlik, dayanışmaya odaklı ve sorgulama gerektiren bir iş olarak görülmeye başlanmıştır (Soler, Craft, ve Burgess, 2001). Öğretmenlerin 'değişimi' kavramının 'öğretmene' yönelik olarak yapılan bir eylem olmaktan çıkıp, öğrenmeyi de içeren karmaşık bir süreç olduğunu kabul etmek önemli bir dönüm noktası olmuştur (Clarke & Hollingsworth, 2002). Lieberman ve Miller eğitim ile ilgili yaşanan değişimlerle ilgili olarak eskiden bireysel olanın artık işbirlikçi hale dönüştüğünü, eğitimin odağının teknik işlerden ziyade zihinsel ve uygulamaya yönelik işlere doğru evirildiğini ve yine eğitimin öğretim merkezlilikten öğrenme merkezliliğe doğru değişim gösterdiğini vurgulamışlardır. (Lieberman ve Miller, 2014, s.8).

Öğreticilerin, aynı zamanda yetişkinlerin, öğrenme süreçlerine yönelik çalışmalar göstermektedir ki öğreticilerin öğrenmeleri meslektaşlarıyla bir arada ve paylaşım içinde oldukları ortamlarda, sınıf içindeki uygulamalarına yönelik kendi

yaptıkları çalışmalarla ve çalıştıkları bağlama özgü durumlar hakkında detaylı düşünme ve analizler sonucu ulaştıkları yargılarla gerçekleşmektedir (Putnam ve Borko, 2000).

Öğreticilerin mesleki gelişimlerindeki bu değişim uygulamada da hizmet-içi eğitiminden mesleki gelişim ve profesyonel öğrenme kavramlarına doğru bir geçişe sebep olmuştur (Lieberman, 1995, s.75). Hizmet içi eğitim iyi bir öğretimin nasıl olacağını konu uzmanlarının bileceğini, öğreteceğini ve bu eğitime katılan insanların da kendi öğretimlerini bu yönde değiştirmeleri gerektiğini öngören bir yaklaşımdır. Mesleki gelişim ise öğretmenlerin kendi deneyimleri üzerine yansıtıcı düşünme yoluyla yaptığı analizleri ön plana alır ve eğitimi veren kişinin rolünü konu uzmanından yeni imkânlar sunan bir kişiye çevirir (Farrell, 2015b, s.11).

Türkiye'de öğretmenlerin hizmet esnasındaki mesleki gelişimleri kısa bir zaman öncesine kadar hizmet içi eğitim kavramıyla sınırlı kalmıştır. Son zamanlarda ise mesleki gelişim kavramı dünyadaki örneklerine benzer şekilde hizmet içi eğitim kavramından ayrılmaktadır. Hizmet içi eğitim konusu 8-11 Haziran 1982 tarihli 11. Milli Eğitim Şûrasında yer almış ve yetiştirilecek eğitim uzmanlarının hangi konularda öğretmenlere eğitim verebileceklerine yönelik kararlar alınmıştır. Bu raporda hizmet içi eğitim şu şekilde tanımlanmıştır: Hizmet içi eğitim, maaş veya ücret karşılığı çalışan personele (öğretmen, yönetici ve diğer görevliler) görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları amacıyla yapılan eğitimdir (*11. Milli Eğitim Şûrası*, 1982). Hizmet içi eğitimler stajyerlik eğitimi, geliştirme eğitimi, yükseltme eğitimi, alan değiştirme eğitimi olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Bu tanım ve kategorilerden de anlaşılmaktadır ki bakanlığın hizmet içi eğitim olarak tanımladığı eğitimler, uzmanlar tarafından belirlenmiş bazı konularda öğretmenleri sistemdeki görevlerine hazırlayan eğitimlerdir. Öğretmenin yıllar içinde kendi bilgi ve becerilerini güncel seviyede tutabilmesini ve kendini eksik hissettiği alanlarda geliştirmesini sağlayan eğitimlerin kastedildiği hizmet içi eğitimler ise mesleki gelişim kavramı kullanılarak 2010 yılında yayınlanan 18. Milli Eğitim Şûrası kararlarında yer almıştır (*18. Milli Eğitim Şûrası,* 2010). Raporda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin kendi sorumluluklarında olduğu ve katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetleri sonucunda aldıkları belgelerin kariyerleriyle ilgili düzenlemelerde esas alınacağına dair düzenlemelerin yapılacağı bilgileri yer almaktadır.

Benzer şekilde Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), 1999 yılında yayınladığı raporda Türkiye'de öğretmen eğitimi standartlarını belirlemiş ve öğretim elemanlarının "mesleki gelişim göstermesi" gerektiğini, "kendilerini mesleki alanda yenilemeleri için

olanak sağlanması" gerektiğini 'öğretim elemanlarının yeterli düzeyde mesleki gelişim göstermesi' başlıklı standartta vurgulamıştır (YÖK ve Dünya Bankası, 1999, s.23). Aynı zamanda 2007 yılında yayınlanan raporda da öğretim elemanlarının mesleki eğitimlerine verilen desteğin artması gerekliliği vurgulanmıştır (YÖK, 2007, s.169).

YÖK'ün raporlarına paralel olarak İngilizce öğretimi alanında da eğitimde gerçekleşen gelişmeler ve değişiklikler yakından takip edilmekte ve çeşitli üniversiteler tarafından uygulanmaktadır. "İngilizce dil eğitimi, dünya genelinde sağlam bir sürekli mesleki gelişim geleneğiyle tanımlanmaktadır" (Borg, 2015, s.5). İngilizce öğretmenliği alanında öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra kendilerini profesyonel olarak geliştirmelerine yönelik olarak alan yazında kullanılan farklı kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramların arasındaki farkları belirtmek, bu çalışmada değerlendirilecek olan programın özelliklerini belirlemek ve çalışmanın bundan sonraki kısmında kavram kargaşasını engellemek açısından önemlidir. Özellikle Türkiye dışındaki alan yazında mesleki gelişime yönelik olarak kullanılan iki kavram yetiştirme (training) ve geliştirme (development) kavramlarıdır (Farrell, 2015b, s.11).

Wallace (1990) yetiştirme kavramı için 'eğitilenlerin bilişsel gelişimine ve mesleği yürütecek profesyoneller olarak onların bilgi ve becerilerine vurgu yapar' demiştir. Burada eğitim, açıkça belirlenmiş adımlarla ve genellikle belli bir süre zarfında elde edilecek çıktılara dayanmaktadır. Yetiştirme kavramıyla bağlantılı eğitim, açık ve doğrudan yapılmaktadır. Bu kavrama yönelik mesleki gelişime paralel olan anlayış genellikle kısa çalıştaylar veya seminerlerden oluşan, kurumun veya öğretmenlerin kendi sınıflarına özel ihtiyaçlarına yönelik olmayan eğitimlerden oluşmaktadır (Lieberman, 1995), s.69). Bir mesleki gelişim uygulaması olarak yetiştirme kavramı doğrudan öğretmenin sorumluluklarına yönelik ve genellikle kısa zamanlı aktivitelerdir. Çoğu zaman öğretmenliğe yeni başlayanların aldıkları kısa süreli eğitimler veya öğretmenin üstleneceği yeni bir sorumluluğa hazırlık için verilen eğitimlerdir (Richards ve Farrell, 2005, s.3).

Gelişim kavramında ise eğitimci, bir kişinin bir konu hakkındaki düşüncesine, kendi çözüm yollarına başvurmadan veya öğretmen yetiştirmede yapıldığı gibi dışsal bilgi ve beceriler grubuna gönderme yaparak eğitim vermeden, öğreticinin ne yaptığına ve neden yaptığına dair farkındalığını geliştirmeye yönelik bir strateji kullanır (Freeman, 1989). Bu kavram kişiye neyin nasıl öğrenileceğine dair daha fazla seçme olanağı ile birlikte anlamlı ve konuyla ilgili bir öğrenme sağlar. Aynı zamanda gelişim kavramı öğreticinin deneyimleri, mesleki gurur ve özgüvenin devamlılık gösteren

doğası üzerinde yansıtıcı düşünmenin (reflection) önemine vurgu yapar (Richards ve Nunan, 1990). Gelişim kavramında öğretici, öğreten bir kişiden ziyade bir öğrenen olarak görülmekte ve öğretmekten öğrenmeye geçiş sürecinde öğreticilerin mesleki gelişimleriyle ilgili uygulamalar da değişmektedir. Öğreticilerin birbirlerinden öğrendikleri etkinlikleri ve mesleki paylaşımlarını arttıracak imkânlar yaratılmaktadır. (Lieberman, 1995, s.69).

Dünyada ve Türkiye'de İngilizce öğretmenliği alanında mesleki gelişim yaklaşımı olarak eğitme veya geliştirme yaklaşımlarını benimseyen farklı mesleki gelişim program örnekleri mevcuttur. Uygulanan mesleki gelişim programları alan yazında mesleki gelişim ile ilgili yer alan bazı kavramları ve onların özelliklerini içermektedir. Bu kavramlardan birisi de Sürekli Mesleki Gelişim (SMG - Continuing Professional Development) kavramıdır.

SMG kavramı mesleki gelişimde öğretmen gelişimi kavramına anlam olarak yakın bir kavramdır. Öğretmene ve kurumlara katkıda bulunan programlar için kullanılan SMG programlarının amacı bu süreçte yalnızca öğretmenin değil aynı zamanda kurumun ve sonuç olarak mesleğin de geliştirilmesidir (Bowen, 2017). Hayes'e (Hayes, 2014, s.5) göre "SMG iş yerinin içinde veya dışında gerçekleşebilen ve genellikle salt mesleki gelişimin ötesine geçerek öğretmenin bireysel hayatına da dokunan çok yönlü ve yaşam boyu öğrenmeyi tecrübe etmeye yönelik bir programdır". Öğretmen yaparak, yaptığının üzerine yansıtıcı düşünerek, diğer meslektaşlarıyla yaptığı fikir alışverişleriyle, tecrübelerine ve eylemin kendisine dayanarak yaptığı uygulamaya yönelik değişiklikler vasıtasıyla öğrenir.

Mesleki gelişim programlarının uygulamada etkili olabilmesi için sahip olması gereken bazı özellikler alan yazında tanımlanmıştır. Bu programlar genel olarak uzmanların verdiği kısa süreli eğitimlerin aksine öğretmenin kendi deneyimlerinden yola çıkarak yaptığı çalışmalara odaklanmaktadır (Zepeda, 2012, s.4). Bu programların başarılı olabilmesi için iyi tanımlanmış amaçlara ve bu amaçların programa katılacak kişiler için önem arz etmesine, uygulama aşamasının katılımcılar için eğlenceli geçmesine, programı yürüten kişilerin hem destekleyici hem de devamlılık konusunda disiplinli olmasına ve katılımcıların birbirlerini desteklemesine ihtiyaç vardır (Ferguson, 2006). Mesleki gelişim programlarının en önemli özelliklerinden birisi de işbirliğidir. Öğretmenlerin işbirliği içinde yaptıkları çalışmalar ve işbirliğine dayalı olarak hazırlanan mesleki gelişim programlarının etkililiği alan yazında da vurgulanmaktadır (Darling-Hammond, 1998; Loucks-Horsley, vd, 1987). Aynı zamanda araştırmaya,

yansıtıcı düşünmeye, katılımcının kontrolünde olan deneysel çalışmalara dayalı, öğretmenin de bir araştırmacı olarak sürecin içinde yer alacağı programlar etkili bir mesleki gelişim sağlayabilir (Lieberman ve Miller, 2014, s.15).

Guskey (2000, s.17) mesleki gelişimin amaca yönelik ve kasıtlı bir şekilde düzenlenmesi gereken bir süreç olduğunu söyler. Bu noktada mesleki gelişim belli bir amaca yönelik olmayan birbirinden ilişkisiz aktivitelerin rastgele bir araya geldiği bir etkinlik dizisi değildir. Amaca yönelik bir mesleki gelişim programının kurumda olumlu değişim ve gelişim yaratması beklenir. Guskey etkili bir mesleki gelişim programının sahip olması gereken özellikleri dört başlı altında toplamıştır (Guskey, 2000, s.36). İlk olarak etkili bir mesleki gelişim programının öğrenmeye ve öğrencilere net bir şekilde odaklanması gerekmektedir. Bu şekilde belirlenecek hedefler hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin zamanlarını boşuna harcamalarına engel olacak ve onları yaptıkları işi tam odağında tutacaktır. İkinci özellik programın bireysel ve kurumsal değişime vurgu yapmasıdır. Bu şekilde hem yöneticiler, hem öğretmenler hem de öğrenciler için sürekli gelişim sağlanabilir. Etkili bir mesleki gelişim programının üçüncü özelliği geniş bir bakış açısıyla oluşturulmuş küçük değişiklikler yaratmasıdır. Bu özellikte, büyük değişikliklerin gözlemlenebilir, somut ve küçük adımlarla oluşacağı vurgulanmaktadır. Son özellik ise mesleki gelişim programının tek seferlik etkinliklerden oluşmasından ziyade sürekli gelişime yönelik olmasıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarından yararlanabilmeleri için programların bazı temel özellikleri olması gerektiğini söyleyen Rogers (akt. Eisner, 1985b) bu özellikleri 10 maddede belirtmiştir. İlk özellik, programın yaratıcılığı desteklemesi ve doğaçlamaya fırsat yaratmasıdır. İkinci olarak, program öğretmenlerin sanatsal bir bakış açısı geliştirmelerine fırsat sağlamalıdır. Öğrencilerine ve iletişim halinde oldukları tüm insanlara yönelik bir farkındalık geliştirmeleri onların sanatsal bir bakış açısını yakalayabilmeleri için önemlidir. Etkili bir mesleki gelişim programının üçüncü özelliği yansıtıcı düşünmeye olanak sağlamasıdır. Dördüncü özellik olarak program fikirleri ve deneyimleri ifade edebilmek ve başka insanlarla paylaşmak için de fırsatlar sunmalıdır. Ayrıca, etkili bir mesleki gelişim programı beşinci olarak işbirliğine yönlendirmeli ve bunun için fırsatlar yaratmalıdır. Etkili bir mesleki gelişim programının altıncı özelliği öğretmenleri özgün araştırmalar yapmaya yönlendirmesidir. Öğretmenlerin genel olarak eğitim ve onun kendi bağlamlarında nasıl çalıştığı hakkında, belirli problemleri tanımlamak için, araştırmak, veri toplamak, o verileri analiz etmek ve üzerine teoriler üretebilmek için kendi bağlamlarına yönelik araştırmalar yapmaları

gerekmektedir. Yedinci olarak, etkili bir mesleki gelişim programı öğretmenlere hem okul içinde hem de ihtiyaç halinde okul dışında tecrübe kazandırmaya yönelik olmalıdır. Sekizinci özellik, etkili bir mesleki gelişim programının bütüncül bir yaklaşımla, fikirleri veya oluşumları bir bütün olarak ele alabilmesi ve dolayısıyla aralarındaki ilişki ve bağlantıları anlayabilme imkânı sağlamasıdır. Dokuzuncu özellik olarak, etkili bir program meslektaş danışmanlığı, meslektaş koçluğu ve stajyerlik gibi uygulamalara katılım için fırsatlar sunmalıdır. Son olarak mesleki gelişim programı sürekli gelişimi ve süreç içinde gelişimi destekler nitelikte olmalıdır.

Mesleki gelişim programları ve öğretmen/yöneticilerin mesleki gelişim programlarına bakış açıları veya mesleki gelişim ihtiyaçları konularında yapılan çalışmalar incelendiğinde Clarke ve Hollingsworth (2002) mesleki gelişim ile ilgili kendi geliştirdikleri bir model olan öğretmenlikte yaşanan değişimin düzlemsel bir boyutta ilerlemediği daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum kurumsal olarak gerçekleşen bir değişikliğin öğretmenin sınıf içi uygulamasında ve hatta mesleki inançlarında bazı değişikliklere sebep olabileceği ile örneklendirilmiştir. Araştırmada geliştirilen model kullanılarak yapılan üç farklı çalışmanın sonuçlarına dayanarak öğretmenlerin kendi mesleki teorilerini üretmelerinin onların mesleki olarak daha çok değişmesine ve gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gándara, Maxwell-Jolly ve Driscoll (2005) Kaliforniya'daki İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar, tecrübeler ve mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik bir çalışma yürüttükleri ve bu çalışmanın daha sonrasında rapor haline getirildiği görülmektedir. Çalışmaya 22 farklı bölgeden 5,300 eğitimci internet üzerinden yapılan bir anket yoluyla katılmıştır. Bunun yanı sıra çalışma öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleriyle desteklenmiştir. Çalışma sonucunda mesleki gelişim olanakları açısından öğretmenlerin aldıkları hizmet-içi desteğin yetersiz olduğu saptanmıştır. Öğretmenler aynı zamanda verilen eğitimlerin niteliğini de yeterli bulmamaktadırlar. Eğitimleri veren kişilerin alan tecrübesi açısından yetersiz olması, öğretmenler için yeni olmayan bilgiler içeren sunumların yapılıyor olması, sunum içeriklerinin sınıflarda uygulanabilir olmaması ve verilen eğitimlerin arkasından o bilginin nasıl kullanılacağına dair bir destek çalışması yapılmaması belirtilen sorunlar arasındadır.

Brown (2013) da çalışmasında hem idareciler hem de öğretmenlerin mesleki gelişim tecrübelerini, inançlarını ve mesleki gelişim yaklaşımlarını 18 öğretmen, bir

ilköğretim koordinatörü ve bir idareci ile yaptığı görüşme ve odak grup görüşmeleri yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin birbirinden farklı mesleki gelişim tecrübelerine sahip oldukları, gerçekleştirilen mesleki gelişim aktivitelerinin, öğretmen niteliğini ve öğrenci başarısını arttırdığı konusunda emin olmadıkları sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin çoğunlukla kendi seçimleri olan, aktif rol aldıkları etkinlikleri ve sınıf içinde kolayca uygulanabilir aktiviteleri tercih ettikleri, mesleki gelişim için daha fazla zamana ihtiyaç duydukları, mesleki gelişim aktivitelerinin planlama aşamasında daha fazla yer almak istedikleri ve mesleki gelişimin sürekli hale getirilmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmıştır.

Noom-ura (2013) Tayland'daki İngilizce öğretme ve öğrenme ile ilgili sorunlarını ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının neler olduğunu araştırdığı çalışmasında lise seviyesinde çalışmakta olan 77 İngilizce öğretmeninden veri toplamıştır. Veriler öğretmenlere internet üzerinden ulaştırılan bir anket vasıtasıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişim aktiviteleri arasından en çok 3-5 gün süren eğitimleri, çalıştayları tercih ettikleri belirlenmiştir. Daha sonraki tercihleri ise kendi akademik çalışmalarını Tayland dışında sürdürmek olmuştur. Öğretmenlerin en az tercih ettikleri aktiviteler ise birkaç ay süren mesleki gelişim eğitimleri olmuştur. Noom-ura ankette aynı zamanda mesleki gelişim aktivitelerinin içeriklerine yönelik de sorular sormuştur. Bu sorulara verilen yanıtlarla öğretmenlerin, öğrencilerin yabancı dildeki iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik verilen eğitimleri, kendilerinin İngilizce konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimleri, dili ve kültürü bir arada öğretmeye imkân sağlayacak eğitimleri ve yazma becerisini kazandırmaya yönelik eğitimleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İdarecilerin ve öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik bakış açılarına ulaşmayı amaçlayan Pettet (2013) araştırmasında, öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren ve mesleki gelişime yönelik bakış açılarını ortaya çıkartacak 35 soruluk bir anket hazırlamıştır. Anket Indiana, Illinois, Michigan, Ohio ve Kentucky olmak üzere beş farklı eyaletten 18 farklı bölgede görev yapan toplam 396 öğretmene ulaştırılmış ve sonuçlar tek yönlü ANOVA kullanılarak test edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin yaş, mesleki tecrübe veya cinsiyetlerine göre mesleki gelişim algıları anlamlı bir değişiklik göstermemektedir. Buna rağmen idareciler ve öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik bakış açılarında manidar bir fark saptanmıştır. İdareciler, mesleki gelişim aktiviteleri konusunda daha yüksek motivasyona sahip ve bu aktivitelerin öğretmenlerinin sınıf içi performansını yükselteceğine inanırken, alan

yazındaki bilgilere paralel olarak öğretmenlerin aktif rol almadıkları mesleki gelişim aktivitelerini yalnızca katılmak durumunda oldukları etkinlikler olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler kendi seslerini duyurabildikleri ve süreci kontrol edebildikleri mesleki gelişim aktivitelerini tercih etmişlerdir. Çalışmada aynı zamanda öğretmenlerin çalıştayları, seminerleri ve yükseköğrenim kurumlarının verdikleri eğitimleri diğer mesleki gelişim aktivitelerinden daha etkili buldukları ortaya çıkmıştır.

Benzer şekilde Moore da (2016) idarecilerin kurumlarında yürüttükleri mesleki gelişim süreci ve etkilerine yönelik düşüncelerini araştırdığı çalışmasında devlet okullarının ilköğretim seviyesinde görev yapan 242 idareciden anket yoluyla veri toplamıştır. Çalışma idarecilerin mesleki gelişim aktivitelerine nasıl karar verdikleri, hangi aktiviteleri tercih ettikleri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını nasıl belirledikleri ve uyguladıkları mesleki gelişim aktivitelerinden ne kadar memnun olduklarını araştırmaktadır. Çalışma sonucunda idarecilerin para ve zaman uygunluğunu mesleki gelişim aktivitelerinin seçiminde ilk koşul olarak göz önüne aldıkları ve kendi kontrollerinin yüksek olduğu aktivitelerde memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik olarak Abu-Tineh ve Sadiq (2017) etkili mesleki gelişimin özellikleri ve etkili bir mesleki gelişim modelinin nasıl olması gerektiği konusunda öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında verileri Katar'daki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin 631 tanesine internet üzerinden bir anket uygulayarak toplamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler için etkili mesleki gelişimin en önemli özellikleri öğretmenlerin alan ve pedagojik bilgilerine katkıda bulunması, işbirliğine dayalı olması ve hem bireysel hem de kurumsal gelişime katkıda bulunması olmuştur. En etkili ve en az etkili olduğu düşünülen özellikler öğretmenlerin yaş, çalışma yılı ve okul derecesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Etkili bir mesleki gelişim programının ise tecrübeli öğretmenlerden mesleğe yeni başlayan öğretmenlere bilgi ve tecrübe aktarımına ve öğretmen çalışma gruplarının oluşturulmasına imkân sağlayan program olması gerektiği elde edilen sonuçlar arasındadır.

Türkiye'de de öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik bakış açılarını ve inançlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalar yapılmıştır. Üniversite düzeyinde çalışmakta olan akademisyenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik olarak da Kabakçı (2005) tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanarak gerçekleştirdiği

araştırmasında kendi oluşturduğu anket ile devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan araştırma görevlilerinin mesleki gelişime yönelik ihtiyaçlarını ve bakış açılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda araştırma görevlilerinin sırasıyla alansal, kurumsal, öğretimsel ve kişisel gelişime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Belirlenen alanlar içinde araştırma görevlileri açısından önem sırası ise alansal gelişim, kişisel gelişim, öğretimsel gelişim ve kurumsal gelişim şeklinde olmuştur. Araştırma görevlilerinin yalnızca yurt içinde bilimsel toplantılara katılmış olmaları ve mesleki gelişim gereksinimleri arasında anlamlı bir ilişki saptanırken; yaş, cinsiyet, çalışma yılı ve bölümleri ile gereksinim duydukları mesleki gelişim boyutları arasında manidar bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Ayrıca, çalışma kapsamında araştırma görevlilerinin ileride düzenlenecek mesleki gelişim etkinliklerine yönelik önerileri alınmış ve bu etkinliklerin uzmanlar tarafından verilmesi, çalışma grupları şeklinde düzenlenmesi, eğitim dönemi içinde gerçekleştirilmesi ve haftada iki veya üç saat sürecek etkinlikler şeklinde planlanması öneriler arasında yer almıştır.

Gültekin (2007) TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesinde görev yapan İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik bakış açılarını, mesleki gelişimleri için tercih ettikleri aktiviteleri ve onların mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi profesyonel hayatlarının önemli bir parçası olarak gördüklerini söylemektedir. Öğretim görevlilerinin İngiliz Dili Eğitimi alanındaki yenilikleri takip etmek istediklerini ve kendilerini geliştirmek için seminerlere, konferanslara katılmaya istekli olduklarını sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim görevlilerinin mesleki olarak kendilerini geliştirme ihtiyacı hissettikleri alanlar kendi deneyimleri üzerine yansıtıcı düşünme, sınıf yönetimi, kelime, dilbilgisi ve konuşma becerilerinin öğretimi, öğrenci özerkliğinin ve öğrencilerin dil farkındalığının arttırılması olarak belirtilmiştir.

Ekşi (2010) çalışmasında İstanbul'daki bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan 92 öğretim görevlisinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve mesleki gelişim aktivitesi olarak en çok tercih ettikleri aktiviteleri belirlemiştir. Bunun yanı sıra tecrübe yılı, mezun olunan bölüm ve iş yükü gibi değişkenlerin, öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik algılarında bir değişikliğe sebep olup olmadığı da araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre meslektaşlarla bilgi ve deneyim paylaşımı yapmak en çok tercih edilen mesleki gelişim aktivitesi olmuştur. İkinci olarak da kendi deneyimleri üzerine yansıtıcı düşünmeye teşvik eden etkinlikler tercih edilmiştir. Mesleki gelişim aktiviteleri için uygun olmayan zamanların seçilmesi bu aktivitelere katılımı etkileyen

en büyük engel olarak belirtilmiştir. Çalışmada, öğretim görevlilerinin en çok tercih ettikleri sunum yöntemi kendi üniversitelerinde gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilen atölyeler ve daha sonra da kurum dışından gelen konuşmacıların yaptıkları sunumlar olmuştur. Öğretim görevlileri en fazla 60 dakika süren, ayda bir defa ve sabah saatlerinde gerçekleştirilen aktiviteleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Karataş, (2015) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların yanı sıra mesleki gelişim ve mesleki kimlik algılarını da inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Çalışma sonucunda öğretmenlerin uyum sürecinde okul kültürünün en etkili faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Pozitif bir okul atmosferi öğretmenlerin uyum süreçlerini kolaylaştırmış, aynı zamanda mesleki gelişimleri ve oluşturacakları mesleki kimlikle ilgili öğretmenlerin güvenli bir temel oluşturmalarına yardımcı olmuştur. Mesleki gelişim açısından mesleğe yeni başlayan öğretmenler mesleki gelişim olanaklarının azlığından ve iş yüklerinin fazlalığından dolayı mesleki gelişime yeterince vakit ayıramamaktan bahsetmişlerdir.

Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik olarak da Korkmazgil (2015) İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını incelediği çalışmasında Türkiye'deki 14 farklı şehirde görev yapmakta olan 41 İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler nitel veri analizi yöntemleriyle analiz edilmiş ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sorunları öğretmenlerle ilgili sorunlar, öğrenci kaynaklı sorunlar, fiziksel etkenler, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri olmak üzere beş kategori altında toplanmıştır. Çalışmada öncelikli olarak ortaya çıkan mesleki gelişim ihtiyacı öğretmenlerin İngilizce dil yeterliliklerini ve konuşma becerilerini geliştirmektir. Aynı zamanda çalışmaya katılan öğretmenler İngilizce öğretimi konusunda da eğitimler almaya ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. Uygulanacak olan hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin ve okulların ihtiyaçlarına yönelik olması gerektiği, tek seferlik ve kısa süreli seminerler yerine sürece yayılan, resmi veya resmi olmayan şekillerde gerçekleştirilebilecek mesleki gelişim aktivitelerinin uygulanması çalışmanın önerileri arasında belirtilmiştir.

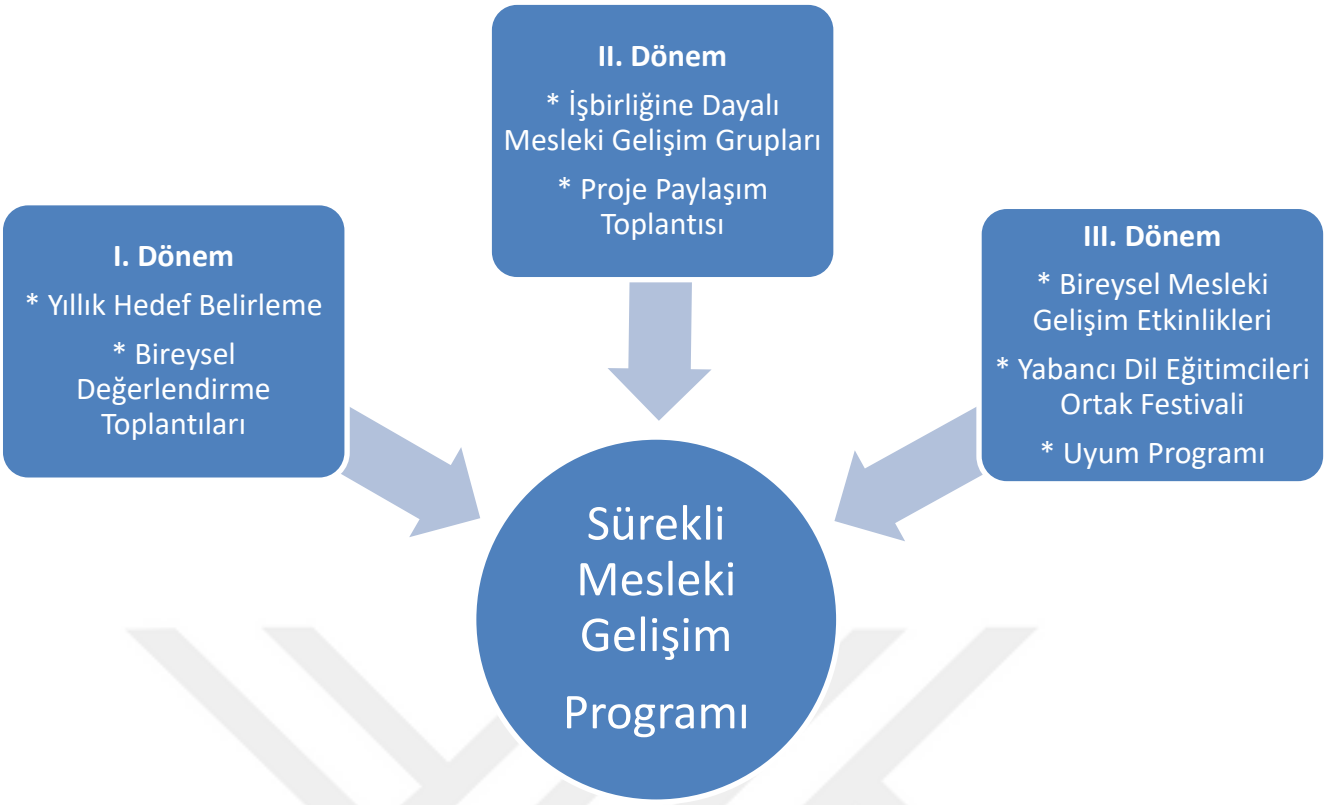
Türkiye'de farklı kurumlarda farklı mesleki gelişim programları uygulanmaktadır. Devlet ve vakıf üniversitelerinde İngilizce hazırlık okulları, yabancı diller fakülteleri, yabancı diller yüksekokulları veya yabancı diller bölümleri bünyesinde İngilizce öğretim görevlileri bu mesleki gelişim programlarına katılma konusunda teşvik edilmektedir. Farklı şekillerde uygulanıyor olsa dahi birçoğu ortak bir amaca

hizmet eder ki o da ‘okul çalışanlarının mesleki uygulamalarını, inançlarını ve anlayışlarını belirli bir amaca yönelik olarak değiştirmektir’ (Griffin, 1983). Çünkü yüksek kaliteli bir mesleki gelişim, eğitimi geliştirmek için tasarlanan her planın temelini oluşturur (Guskey, 2002).

Türkiye’de uygulanan mesleki gelişim programlarına örnek olarak Bilkent Üniversitesi İngiliz Dili Meslek Yüksekokulu’nun uygulamakta olduğu Hizmet içi İngilizce Dil Eğitimi Sertifika programı (In-service Certificate in English Language Teaching- ICELT), Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nun 2014 yılında tasarladığı ve uygulamaya başladığı Çekirdek, Manto, Kabuk adlı sürekli gelişim programı, Yaşar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’ndaki Sürekli Gelişim Merkezinin uygulamakta olduğu meslektaş değerlendirmesi sistemi, Katip Çelebi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nun uygulamakta olduğu yansıtıcı meslektaş gözlemleri verilebilir (Borg, 2015).

Yukarıda belirtilen programların her biri birbirinden farklı özelliklere sahip olsalar dahi, SMG programlarının sahip olması gereken bazı temel özelliklere sahiptirler. Bu özelliklerden ilki programların her birinde katılımcı öğretim görevlilerinin ihtiyaçları göz önüne alınarak planlanmış olmasıdır. Bunun yanı sıra, meslektaşların işbirliğine dayalı etkinliklerle birlikte öğrenmeleri her programda desteklenmektedir. Programın sürekli öğrenmeyi desteklemesi de belirtilen programların ortak özelliklerinden birisidir. Son olarak programların tümü, edinilen bilgiyi uygulamada kullanmaya yönelik etkinlikler içermektedir.

Benzer şekilde Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü’nde (TOBB ETÜ YDB) 2015 yılında mesleki gelişim etkinliklerini yürütmek üzere bir birim kurulmuş ve bu birimin öncülüğünde Sürekli Mesleki Gelişim (SMG) programı adıyla bir program yürütülmeye başlanmıştır. Şekil 1’de uygulanan mesleki gelişim programının dönemlere göre dağılımı gösterilmiştir.



Şekil 1. Mesleki Gelişim Programının Dönemlere Göre Dağılımı

Şekil 1'de görüldüğü gibi bir akademik yıl TOBB ETU'de üç döneme ayrılmıştır ve mesleki gelişim programı da üç döneme yayılmış şekilde düzenlenmiştir. İlk dönem her bir öğretim görevlisinden içinde bulundukları akademik yıla yönelik iki adet hedef belirlemesi beklenir. Bu hedeflerden birisi öğretim görevlisinin sınıf içi uygulamalarına veya kuruma yönelik olmalıdır. Diğer hedef ise öğretim görevlisinin akademik hedeflerine veya kişisel hedeflerine yönelik olabilmektedir. Belirlenen hedeflere yönelik olarak öğretim görevlileri ikinci dönem sunulan işbirliğine dayalı mesleki gelişim grup seçeneklerinden hangisine katılacaklarına karar verebilmektedirler. Belirlenen hedefler her bir öğretim görevlisi ile birebir yapılan bireysel değerlendirme toplantılarında değerlendirilmektedir. Bireysel değerlendirme toplantılarında aynı zamanda tamamlanan akademik yıla, öğretim görevlisinin hedeflerine ve katıldığı etkinliklere yönelik olarak değerlendirmeler de yapılmaktadır. Bireysel toplantılar mesleki gelişim birimi görevlisi ve öğretim görevlisi arasında önceden belirlenen tarih ve saatte gerçekleştirilmekte ve öğretim görevlisinden süreç boyunca katıldığı etkinleri, yazdığı raporları ve mesleki gelişimle ilgili yaptığı her çalışmayı bir portfolyo içerisinde tutarak toplantıya gelmesi beklenmektedir.

Akademik yılın ikinci döneminde öğretim görevlilerinden kendilerine belirledikleri sınıf içi veya kurumsal amaca ulaşabilecekleri en uygun işbirliğine dayalı mesleki gelişim aktivitesini seçmeleri beklenir. 2017 – 2018 akademik yıllında eylem araştırması, takım öğretimi, video koçluğu, makale kulübü ve özel ilgi grubu olmak üzere beş farklı seçenek sunulmuştur. Bu aktiviteler mesleki gelişim birimi tarafından dönemde üç adet toplantı yapılarak yürütülen etkinliklerdir. Öğretim görevlileri bu gruplarda çalışmalarını yürüttükten ve tamamladıktan sonra 'Benim Hikayem' formlarını doldurup, proje paylaşım toplantısında diğer meslektaşlarını kendi hedefleri ve yürüttükleri etkinlik hakkında bilgilendirirler.

Akademik yılın son dönemi ise öğretim görevlilerinin bireysel olarak katıldıkları seminerler, konferanslar, çevrimiçi eğitim programları, çalıştaylar ve sunumlar için ayrılmıştır. Bunların yanı sıra mesleki gelişim birimi tarafından sınıf içi uygulamaya yönelik bir tema belirlenerek kısa paylaşım toplantıları yapılmakta, hem İngilizce öğretimine yönelik hem de kişisel gelişime yönelik çeşitli atölyeler düzenlenmektedir. Düzenlenen atölyeler mesleki gelişim birimi tarafından düzenlenebildiği gibi, gerekli görüldüğü durumlarda dışarıdan alan uzmanı kişiler kurumda sunum yapmak için davet edilmektedir. Öğretim görevlilerinin bu üçüncü dönem yürütülen atölyelere katılımları gönüllülük esasına dayanmaktadır. Üçüncü dönemin sonunda ise hem kurumda yürütülen akademik çalışmaların, hem de mesleki gelişim etkinliklerinde yapılan çalışmaların sunulmasına imkân verilen bir konferans düzenlenmektedir. Bu konferans son yıllarda birkaç farklı üniversitenin yabancı diller bölümünün bir araya gelmesi ile ortak bir formatta düzenlenmeye başlanmış ve farklı kurumlardan meslektaşların birbirlerini dinlemelerine fırsat yaratılmıştır. Son olarak akademik yılın sonunda yeni öğretim görevlilerinin kuruma katılması ile birlikte onların mesleğe ve kuruma daha kolay uyum sağlayabilmelerini sağlamak adına iki haftalık bir uyum programı düzenlenmektedir.

Program Değerlendirme

Program geliştirme sürecinin en önemli bileşenlerinden birisi de geliştirilen programa yönelik yapılan değerlendirmedir. Program değerlendirme geliştirilme sürecinde olan programın hem başarılı tarafları hem de geliştirilmesi gereken yönleri ile ilgili bilgi verir. Ornstein ve Hunkins'e (2004, s.320) göre program değerlendirme, kişilerin genel olarak bir programı kabul etmek, değiştirmek veya saf dışı bırakmak

yönünde karar almalarına yarayacak verileri toplamak için yürüttükleri bir süreç veya süreçler bütünüdür. Güçlü ve zayıf yönler hakkında bu verileri toplamanın amacı program geliştiricilere programı gözden geçirmeleri, karşılaştırmaları, sürdürmeleri veya eylemden vazgeçmeleri ile ilgili bilgi vermesidir. Değerlendirme onların sonuçlar çıkarmalarına, kararlar vermelerine ve veriler elde etmelerine olanak sağlar.

Erden'e (1998, s.10) göre program değerlendirme iki amaca yönelik olarak yapılır. Bu amaçlardan ilki, öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermektir. Program değerlendirmenin ikinci amacı ise eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öğe ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamaktır.

Ertürk'e (1979, s.109) göre bir programın ürünü öğrencinin bazı davranışları olduğuna göre, programdaki durumların ispat derecesini ve programın iyi işleyip işlemediğini anlayabilmek için öğrencinin istendik davranışlara sahip olup olmadığına bakmak gerekir. Bu anlamıyla program değerlendirme sonuç odaklı, program sonunda elde edilen ürünün başta belirlenen hedeflerle ne derece uyumlu olduğunu gösteren bir süreçtir. Öte yandan, Ertürk (1979, s.109) program değerlendirmenin, programa ve eğitime kendini onarıcı olma imkânı verdiğini söyleyerek program geliştirme sürecinin dinamikliğini ve program değerlendirmenin aynı zamanda sürece yönelik olarak da kullanılabileceği vurgulamaktadır.

Fitzpatrick, Sanders, ve Worthen (2011, s.7) program değerlendirmeyi tanı koyma, açıklama ve değerlendirme nesnesinin değerine karar verebilmek için geliştirilen savunulabilir kıstasların uygulanması olarak tanımlamıştır. Bu noktada değerlendirme (1) niteliği değerlendirmek için kıstas ve standartlar belirlenmesi ve bu kıstasların göreceli mi yoksa mutlak mı olması gerektiğine karar verilmesi, (2) ilgili verilerin toplanması, (3) değere, niteliğe, yararlılığa, etkililiğe veya öneme karar vermek için standartların uygulanması süreçlerini içeren araştırma ve karar verme yöntemleri kullanır.

Scriven 1967 yılında değerlendirmeyi değer biçici ve biçimlendirici değerlendirme olarak iki farklı kavramla tanımlayan ilk kişidir (Akt. Fitzpatrick ve diğerleri, 2011, s.20). Biçimlendirici değerlendirme programı geliştirmek için yapılan değerlendirmedir. Biçimlendirici değerlendirmede veriler program uygulamaya konulmadan önce, henüz geliştirilme aşamasındayken toplanır ve program geliştirilme esnasında yeniden düzenlenebilir (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.327).

Değer biçici değerlendirmede ise geliştirilen programın niteliğine yönelik bütüncül bir resim elde etmek amaçlanır (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.327). Programın geliştirilmesine yönelik yapılan biçimlendirici değerlendirmenin aksine, değer biçici değerlendirme programın uygulanmasına, sürdürülmesine veya büyütülmesine yönelik karar vermek için bilgi sağlamak amacıyla yapılır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2011, s.20). Bu yaklaşıma göre, eğitimin amaçları önceden belirlenmeli ve açıklıkla ortaya konulmalıdır. Amaçların belirlenmesinden sonra içerik, yöntem ve öğrenme ortamı belirlenir. Değerlendirme faaliyeti ile de amaçlara ulaşma derecesi saptanır (Erden, 1998, s.5).

Scriven'ın yaptığı tanımlamanın yanı sıra program değerlendirme modelleri için farklı kaynaklarda faklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Ornstein ve Hunkins (2004) program değerlendirme modellerini bilimsel-pozitivist değerlendirme modelleri ve insancıl-doğalcı değerlendirme modeli olarak iki başlık altında toplamışlardır. bilimsel-pozitivist değerlendirme modelleri arasında provus'un 'Farklar Yaklaşımı ile Program Değerlendirme Modeli', Stake'in 'Uygunluk-Olasılık Modeli', Stufflebeam'in 'Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı (CIPP) Modeli' bulunur. insancıl-doğalcı değerlendirme modelleri için ise Eisner'ın 'Uzman Görüşüne Dayalı Değerlendirme Modeli' ve Stake'in 'İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli' verilmiştir.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2011) ise program değerlendirme modellerini hizmet ettikleri amaca yönelik gruplandırmış ve beş yaklaşım oluşturmuşlardır. Bu yaklaşımlar ve yaklaşımlara yönelik önerilen değerlendirme modelleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Uzman veya Tüketici Temelli Program Değerlendirme Yaklaşımı
   1.1. Eisner'ın Uzman Görüşüne Dayalı Program Geliştirme Modeli
   1.2. Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli
2. Program Temelli Değerlendirme Yaklaşımı
   2.1. Scriven'ın Değerlendirme Modeli
3. Hedef Temelli Değerlendirme Yaklaşımı
   3.1. Tyler'ın Değerlendirme Modeli
   3.2. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Program Değerlendirme Modeli
4. Karar Temelli Değerlendirme Yaklaşımı
   4.1. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Çıktı (CIPP) Program Değerlendirme Modeli
   4.2. UCLA Değerlendirme Modeli
5. Katılımcı Temelli Değerlendirme Yaklaşımı
   5.1. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli

Programların unsurlarının uygulandıkça ortaya çıkacak sonuçlar ışığında değerlendirilmesi gereği, sürekli bir kalite kontrolünü zorunlu kılmaktadır (Ertürk,

1979, s.108). Her program gibi mesleki gelişim programları da olumlu yönde bir değişim yaratmaya yönelik olarak uygulanır (Craft, 2000, s.32). Bu değişimin boyutu ve yönünün belirlenebilmesi için mesleki gelişim programlarının değerlendirmesi oldukça önemlidir. Borg (2015) Türkiye'deki sekiz farklı üniversitenin SMG programlarını derlediği kitabında SMG programlarının değerlendirilmesi boyutuna dikkat çeker.

> Sürekli Mesleki Gelişim etkinliklerinin, katılım düzeylerinin belgelenmesi ve süreç boyunca farklı kaynaklardan gelişime yönelik geri bildirimler toplanması yoluyla gözetimi büyük öne taşır. Bireysel SMG etkinliklerinin ve genel anlamda SMG stratejilerinin de yine bir dizi araç ve bilgi kaynağı kullanılarak, sistematik olarak değerlendirilmesi de önemlidir (Borg, 2015, s.10).

Mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesinin önemi ile ilgili Guskey, programlarının neden değerlendirilmesi gerektiğine yönelik dört sebep belirtir. İlk sebep eğitmenlerin mesleki gelişimin dinamik doğasını daha iyi kavrayacaklarına yöneliktir. Böylece öğretmenler mesleki gelişimi yalnızca tek bir seminer veya çalıştay olarak değil, devamlı bir süreç olarak göreceklerdir. Değerlendirme çalışmalarında olan ilginin devamlı bir süreç olarak göreceklerdir. Değerlendirme çalışmalarına olan ilginin artışındaki ikinci sebep, mesleki gelişimin kasıtlı bir eylem olmasıdır. Hangi şekilde olursa olsun, eğitimde mesleki gelişim değişimi sağlayabilmek için tasarlanan sistemli bir çabadır. Üçüncü sebep, mesleki gelişim ile ilgili değişmelere yol gösterecek bilgi birikimine halen ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla bağlantılı olarak dördüncü sebep de halen eğitimle ilgili birçok kurumun veya uygulamanın hesap verebilirlik baskısı hissetmeleridir. Yapılan işin değerli ve üretken olduğunu gösterecek bir kanıta ihtiyaç duyulmaktadır (Guskey, 2000, s.7). Bu programların değerlendirilmesi sonucunda değişimin ne boyutta ve hangi alanlarda gerçekleştiğini anlamak için Craft (2000, s.33) programın hangi alanda etkisi olduğunun (bilgi, tutum, farkındalık, beceri), kimin programdan etkilendiğinin (kurum, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler) ve nasıl etkilendiklerinin (kariyer, kişisel) öğrenilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Guskey (2000, s.33) ise programların etkililiğine dair yapılan çalışmaların neden etkili olamadığına yönelik üç sebep belirtmiştir. Bunlardan ilki etkililiğin kıstaslarıyla ilgili yaşanan kafa karışıklığıdır. Araştırmacı ve değerlendiricilerin program etkililiğine dair ortak bir paydada buluşamamaları bu karışıklığa sebep olmaktadır. İkinci sebep ise araştırmacıların yalnızca program ve programın bağlamı süresince tutarlı bir şekilde devam eden bileşenlere veya süreçlere yani temel etkilere odaklanıyor olmalarıdır. Bu yaklaşımın temel problemi toplam bir etki hesaplayabilmek için durumların ortalama bir değerini alarak çalışmanın içerdiği birçok kıymetli bilgiyi yok saymasıdır. Üçüncü

sebep ise yapılan değerlendirme çalışmalarının büyük ölçüde niceliğe odaklanması ve nitelikle ilgili konuları görmezden gelmeleridir. Bu tip çalışmalarda bazı özelliklerin varlığı veya yokluğu üzerinden yapılan çalışmalar araştırmacılar açısından kolaylık sağlamaktadır ancak nitelikle ilgili bazı özelliklere odaklanan çalışmalar daha zor ve zaman alıcıdır. Guskey'nin verdiği bu üç sebep program değerlendirme çalışması yapılırken nelere dikkat edilmesi konusunda da dolaylı yollardan ipuçları vermektedir.

Mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili yapılan çalışmalardan birisi olarak Schlager ve Fusco (2003) çevrimiçi olarak gerçekleştirilen mesleki gelişim programlarının etkisini alan yazın taraması yaparak değerlendirdikleri çalışmalarında her ne kadar teknolojik gelişmeleri takip etmenin önemini vurgulasalar da, öğretmenlerin yüz yüze ve birbirlerinden öğrenmelerinin yerini tutmadığını vurgulamışlardır. Çalışmada, öğretmenlerin bir araya gelmeden, öğrenmenin gerçekleştiği yerden ve bağlamından uzakta sanal bir eğitim alıyor olmalarının onların uygulamalarına katkıda bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Muijs ve Lindsay (2008) tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen ve İngiltere'de bulunan 1000 okuldan 223 sürekli mesleki gelişim koordinatörüne ve 416 öğretmene okullarında yürütülen mesleki gelişim programlarının hangi açılardan değerlendirildiğine yönelik bir anket uygulamışlardır. Mesleki gelişim programı değerlendirmesi için kullanılan alt başlıkları Guskey'nin (2000) mesleki gelişim programlarının etkililiğini ölçmek için önerdiği beş başlık oluşturmuştur. Bu başlıklar sırasıyla katılımcıların tepkileri, katılımcıların mesleki gelişimden öğrendikleri, kurumsal destek ve değişim, katılımcıların yeni bilgi ve becerileri uygulamaları ve son olarak öğrenci başarısıdır. Çalışmanın sonucuna göre, mesleki gelişim programlarını değerlendirmek adına yapılan çalışmalar sıklıkla katılımcıların memnuniyetini ölçmeye yönelik olarak yapılmakta olup, programın öğrenci başarısına etkisi ve kurumsal değişim başlıkları en az değerlendirilen başlıklar olarak ortaya çıkmıştır.

Mesleki gelişim programlarının sınıf içi uygulamalar üzerindeki etkisini araştıran bir başka çalışmada Howland (2009) tarafından bireyselleştirilmiş bir mesleki gelişim programının ilköğretim öğretmenlerinin teorik bilgisi ve sınıf içi uygulamaları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenler uygulanan bu bireyselleştirilmiş program öncesinde katıldıkları bir haftalık eğitimleri yararsız bulduklarını, kendileri adına yönetim tarafından karar verilen eğitimleri benimsemediklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan tüm öğretmenler kendi ihtiyaçlarına yönelik olarak düzenlenen bu bireyselleştirilmiş programı geleneksel

mesleki gelişim seminer veya atölyelerine tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Program süresince sınıf gözlemleri yapılmış ve öğretmenlerin program sürecince öğrendiklerini sınıflarında da uyguladıkları gözlemlenmiştir. Mesleki gelişim programının kapsamına yönelik olarak da öğretmenler program süresince en çok farklı seviyelerde öğreten öğretmenlerle bir araya gelerek paylaşımlar yapmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Doherty (2011) Yeni Zelanda'da yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin teknoloji kullanımlarına yönelik bir mesleki gelişim programının, onların sınıf içi uygulamalarına yansıyıp yansıtmadığını incelemiştir. Araştırmaya 21 öğretmen katılmıştır. Mesleki gelişim programının değerlendirmesi yapılırken Guskey'nin program değerlendirme modeli tercih edilmiş ve çalışma hem nitel hem de nicel veriler toplanarak karma bir modelde yürütülmüştür. Nicel veriler uygulanan programın beklenen etkiyi yapıp yapmadığıyla ilgili bilgi sağlarken, nitel veriler elde edilen nicel bulguları desteklemek ve doğrulamak için kullanılmıştır. Eğitim sonunda öğretmenlere uygulanan anket sonuçlarına göre, uygulanan program öğretmenler üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır ve hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşılmıştır. Araştırmacılar eğitimin bitiminden üç ay sonra katılımcılarla birebir görüşmeler yaparak alınan eğitimin uygulamaya geçirilip geçirilmediğini anlamaya yönelik sorular sormuşlardır. Yapılan görüşmeler sonucunda ise katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrenilen bilgileri sınıf içi uygulamalarına yansıtmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Türkiye'de Balcıoğlu (2010) devlet ve vakıf üniversitelerinin hazırlık programlarında hizmet-içi eğitim kapsamında yapılan eğitimleri değerlendirdiği çalışmasında bir anket yoluyla hazırlık programlarında görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin görüşlerine başvurmuştur. Sonuç olarak, verilen mesleki gelişim eğitimlerinin kurumlara özgü, kurumun bağlamına yakın ve katılımcıyı sürece dâhil eden bir eğitim olması gerektiği belirtilmiştir. Eğitim veren kişinin olası sınıf içi problemlere çözümlerinin olması, eğitimin sınıf içi uygulanabilecek etkinlikler içermesi ve yine eğitimin katılımcılarının ihtiyaçlarına göre belirlenmesi mesleki gelişim eğitimlerinden ilk beklenen özellik olmuştur. Çalışma sonucunda eğitim veren kişilerin genellikle alandaki yeniliklerden haberdar olmadıkları öğretim görevlileri tarafından olumsuz bir yön olarak belirtilmiş ve mesleğinin ilk altı yılı içinde olan öğretim görevlilerinin bilgi ve beceri düzeyleri eğitimin içeriğini belirleme hususunda etken olmalı önerisinde bulunulmuştur. Dikkate alınacak ikinci grubun ise meslekte 11 yıldan fazla süredir çalışan öğretim görevlileri olması gerektiği belirtilmiştir. Sonuç olarak mesleği gelişim aktivitelerinin düzenlenme, içeriklerinin oluşturulma sürecinde öğretim

görevlilerinin karar süreçlerine dâhil edilmesi gerektiği araştırmacı tarafından ulaşılan en önemli sonuçlardan bir tanesidir.

Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde 22 öğretim görevlisi ile birlikte yürüttüğü çalışmasında D. Ünal (2010), öğretim görevlilerinin mesleki ihtiyaçlarına yönelik bir mesleki gelişim programı tasarlamış ve bu programı değerlendirmiştir. Çalışmada öğretim görevlilerine iki farklı zamanda anketler uygulanmıştır. Anketlerden birisi mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için, diğeri de program değerlendirmesi için yapılmıştır. İhtiyaç analizi sonucunda öğretim görevlilerinin en çok ihtiyaç duydukları eğitim alanı öğretim teknikleri, ders planlama ve beceri öğretimi olmuştur. Program sonucunda öğretim görevlileri programın ihtiyaçlarına yönelik olmasını, belirli alanlarda derinlemesine bilgiye erişebilmeye fırsat vermesini, kendi bölümlerinde işbirliğine dayalı çalışmalar yapabilmeyi teşvik edici olmasını ve yeni göreve başlayan öğretmenlerin uyum süreçlerini kolaylaştırmasını programın güçlü yönleri olarak belirtmişlerdir.

Uygulanan mesleki gelişim programlarının veya eğitimlerin değerlendirilmesine yönelik olarak Dikilitaş (2013) mesleğe yeni başlamış dört İngilizce öğretmeni ile birlikte bir durum çalışması olarak tasarladığı araştırmasında öğretmenlerin dört hafta süren ve dilbilgisi öğretimine odaklanan bir eğitimin öncesindeki, hemen sonrasındaki ve altı ay sonrasındaki inançlarını incelemiştir. Katılımcılar eğitim öncesinde gözlemlenmiş, gönüllük esasına dayalı olarak eğitime katılmış ve eğitim sonrasında tekrar gözlemlenmişlerdir. Katılımcıların verilen eğitimdeki bilgileri dilbilgisi öğretimi kapsamında kendi sınıf içi uygulamalarına yansıttıkları gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, katılımcılar eğitime yönelik birçok farklı alanda gelişme göstermişlerdir. Bunların arasında yönerge vermek ve doğru materyal seçimi örnek olarak gösterilebilir. Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin eğitimin altı ay sonrasında da eğitimden sonra değişen inançlarını ve uygulama yöntemlerini devam ettirdikleri vurgulanmıştır.

Program Değerlendirme Modelleri

Program değerlendirme için kullanılan modeller alan yazındaki farklı kitaplarda farklı başlıklar altında toplanmıştır. Genel olarak bir programın değerlendirilmesi için çok çeşitli değerlendirme modelleri kullanılıyor olmasına rağmen, bu araştırmada mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesinde en sık kullanılan modeller ele alınmıştır. Bu doğrultuda Eisner'ın eğitsel eleştiri modeli, Kirkpatrick'in eğitim

programlarını değerlendirme modeli, Guskey'nin mesleki gelişimi değerlendirme modeli ve Stufflebeam'in CIPP program değerlendirme modeli, mesleki gelişim programlarının değerlendirilebileceği programlar çerçevesinde ele alınacaktır.

Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli. Eisner program değerlendirmenin beş tür işlevi olduğunu belirtir. Eisner'a (1985, s.192) göre bu işlevler tanımlamak veya teşhis etmek, programı gözden geçirmek, karşılaştırmak, ihtiyaçları tespit etmek ve ulaşılan hedefleri saptamaktır. Eisner'ın (1998) eğitsel eleştiri modeli 1975 yılında kendisi tarafından geliştirilmiştir ve ilk olarak betimleme, yorumlama ve değerlendirme boyutlarından oluşsa da sonrasında dört boyuta çıkarılmıştır. Bunlar betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırmadır. Bu boyutlar birbirlerinden tamamen ayrı olmamakla birlikte, analitik amacı olan çalışmalarda boyutları birbirinden ayırmak mümkün olabilir.

Kirkpatrick'in Eğitim Programı Değerlendirme Modeli. Kirkpatrick geliştirdiği değerlendirme modeli hedef temelli bir değerlendirme modelidir ve bugün kullanılan birçok değerlendirme modeli Kirkpatrick'in değerlendirme modelinin farklı çeşitleridir (Rajeev, Madan, ve Jayarajan, 2009). Kirkpatrick'in değerlendirme modelinin dört aşaması Tepki, Öğrenme, Davranış ve Sonuç olarak isimlendirilmiştir. Bu aşamaların her birinin değerlendirilmesi kendi içinde ve bir sonraki aşamanın değerlendirilmesinde oldukça önemlidir.

Tepki aşamasında program katılımcılarının programa nasıl tepki verdikleri değerlendirilir. Bir anlamda müşteri memnuniyetinin ölçüldüğü kısımdır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006, s.21). Öğrenme aşamasında katılımcılardaki değişiklikler değerlendirilmeye çalışılır. Katılımcıların katıldıkları eğitim sonucunda meydana gelen tutum değişiklikleri veya bilgi, beceri düzeyinde gösterdikleri gelişim bu aşamada değerlendirilmeye çalışılan alanlardır. Davranış aşaması katılımcının tepki ve öğrenme aşamalarında ulaştığı muhtemel sonuçları davranışlarına da değişiklik olarak yansıtıp yansıtmadığının değerlendirildiği kısımdır. Sonuç aşaması ise artan verimlilik veya kalite, azalan harcamalar, yaşanan kazaların seviyesinin düşmesi veya sıklığının azalması, artan satışlar gibi program sonucunda ulaşılan nihai sonuçları değerlendirmeye yönelik aşamadır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006).

Guskey'nin Mesleki Gelişim Programı Değerlendirme Modeli. Guskey geliştirdiği model için Kirkpatrick'in daha çok iş dünyasına hitap eden eğitimler için önerdiği modelden esinlendiğini belirtir (Kreider ve Bouffard, 2005, s.12). Guskey özellikle eğitim alanında gerçekleştirilen mesleki gelişim programlarının

değerlendirilmesi için önerdiği bu modelde dikkate alınması gereken en önemli noktanın, mesleki gelişim programının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisinin ne olduğunu saptamak olduğunu belirtir (Guskey, 2000, s.1).

Guskey'nin mesleki gelişim programı değerlendirme modeli katılımcıların tepkisi, katılımcıların öğrenmesi, kurumsal destek ve değişim, katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanması ve öğrencilerin öğrenme çıktıları olmak üzere beş aşamadan oluşur. Guskey bu beş aşamanın planlama, biçimlendirici değerlendirme ve değer biçici değerlendirme olmak üzere değerlendirme açısından daha büyük üç başlığa ayrılabileceğini söyler (Guskey, 2000, s.78).

Kirkpatrick'in değerlendirme modeline benzer bir şekilde Guskey'nin değerlendirme modeli de katılımcıların tepkisi aşaması ile başlar. İkinci aşama katılımcıların öğrenmesi başlıklı aşamadır. Bu aşamada programda katılımcılara kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerinin katılımcılar tarafından kazanılıp kazanılmadığı değerlendirilir. Üçüncü aşama kurumsal destek ve değişim aşamasıdır. Mesleki gelişim eğitimi verilen katılımcıların kurumlarının da bu gelişimi destekler nitelikte olması programın amacına ulaşıp ulaşamamasını etkiler. Bu aşamada olumlu bir sonuca varılamaması, eğitim programının eksikliği veya öğrenmenin gerçekleşmediği olarak yorumlanmamalı ancak kurumda uygulama için yeterli imkânın bulunmaması olarak yorumlanabilir. Dördüncü aşama katılımcıların öğrenilen bilgiyi ve beceriyi kullanmalarına yönelik soruların sorulduğu aşamadır. Bu aşama, katılımcıların eğitim esnasında öğrendiklerini kurumlarında, sınıflarında uygulamaya aktardıkları ve bunun sonuçlarını değerlendirdikleri aşamadır. Son aşama öğrencilerin öğrenme çıktılarının değerlendirildiği aşamadır. Bu aşamada mesleki gelişim eğitimi sonrası uygulamada kullanılan yeni bilgilerin öğrenci performansına ve çıktılarına nasıl yansıdığı değerlendirilir.

Stufflebeam'in CIPP Program Değerlendirme Modeli. Stufflebeam program değerlendirmeyi betimleme, temin etme ve alternatifler arasından karar verebilmek için gerekli bilgileri sunma süreci olarak nitelendirmektedir (Akt. Ornstein ve Hunkins, 2004, s.322). Stufflebeam (2000) tarafından geliştirilen bu modeldeki dört aşama bağlam, girdi, süreç ve çıktı değerlendirmesidir.

Bağlam değerlendirmesi amaçları veya öncelikleri tanımlarken ve sonuçları değerlendirirken temele alınacak ihtiyaçları, problemleri ve fırsatları değerlendirir. Bağlam aşamasında tanımlanmış bir bağlam içerisinde ihtiyaçlar, amaçlar ve bu amaçlara ulaşma konusunda yardımcı olacak olanaklar ve problemler değerlendirilir. Bu

aşama yalnızca ihtiyaç analizinin yapıldığı aşama değildir. Bu aşamada programın bağlamının tanımlanması, programdan yararlanacak kişilerin tanımlanması, ihtiyaçların değerlendirilmesi, bu ihtiyaçların karşılanmasını engelleyen problemlerin tanımlanması ve ihtiyaçlara yönelik kullanılacak imkânların tanımlanması gerekmektedir. Bu aşamada aynı zamanda mevcut kayıtlar kullanılarak hedef katılımcıların eğitim bilgileri, özgeçmişlerine yönelik detaylar belirtilebilir.

Girdi değerlendirmesi programı planlanması ve kaynakların yönetilmesiyle, ihtiyaçları karşılamak adına farklı yaklaşımların değerlendirildiği aşamadır. Program hedeflerini ihtiyaçlarla tutarlılığına, seçilen öğretim stratejilerinin uygunluğuna ve hedeflere ulaşmak için daha farklı stratejiler kullanılıp kullanılamayacağına yönelik kararlar bu aşamada verilir (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.342-344). Bu aşamada kullanılacak olan program, proje veya sistem, diğer alternatifleriyle karşılaştırılarak değerlendirilir. Öncelikli ihtiyaçlara cevap verip veremeyeceği, olası etkililiği, masrafları, yönetimsel anlamda elverişliliği girdi aşmasında verilecek karar için bazı kıstasları oluşturabilir.

Süreç değerlendirmesi planlananların uygulamaya konulduğu sürecin değerlendirilmesidir. Bu aşama, süreç içinde yapılan değişiklikler, eklemeler ve çıkarmalar ile birlikte bir uygulamanın sürekli kontrolünü ve sürecin belgelendirilmesini içerir. Süreç değerlendirmesinin temel olarak iki amacı vardır. Birincisi planlandığı gibi, zamanında ve etkili bir şekilde yürütülen etkinliklerle ilgili yöneticilere ve çalışanlara geri bildirim sağlamaktır. İkincisi ise, süreç yürütülürken karşılaşılan problemleri tespit etme fırsatı vermek ve etkinliklerde veya planda gerekli değişikliklerin yapılmasını sağlamaktır (Stufflebeam, Madaus, ve Kellaghan, 2000, s.294).

Çıktı değerlendirilmesi planlanan ve planlanmayan sonuçların değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmede tüm paydaşların program veya proje hakkındaki görüşleri değerlendirilir. Girişimin amacına ulaşıp ulaşmadığı, ne kadara mal edildiği, elde edilen çıktıların yapılan her türlü yatırıma değip değmeyeceği gibi konular bağlam, girdi ve süreç değerlendirmelerinde elde edilen verilerle birlikte yorumlanmalı ve değerlendirilmelidir. Bu değerlendirmelerin derinlemesine yapılabilmesi için katılımcılarla görüşmeler ayarlanıp, hem olumlu hem de olumsuz görüşleri alınmalıdır (Stufflebeam vd., 2000, s.299).

Bu model temel olarak değişimi ve gelişimi desteklemek için oluşturulmuştur ve asıl amacı kanıtlamak değil, geliştirmektir (Stufflebeam vd., 2000, s.283). Bu yönüyle değerlendirme modeli değerlendiricilerle programın paydaşlarının birlikte çalışarak

programı ve projeyi daha iyi bir hale getirmelerine olanak sağlamaktadır. Mevcut sistem içinde yapılması gereken bir değişiklik söz konusu olduğunda, düzenli olarak yapılan bağlam değerlendirmelerinin bu değişikliğin yapılıp yapılmamasına yönelik verilecek kararı yönlendirmesi beklenmektedir. Değişiklik ihtiyacı söz konusu ise öncelikle çalışanların ortaya çıkan problemi tanımlamaları ve bu doğrultuda amaçlar oluşturmaları gerekir. Daha sonra, hali hazırda mevcut olan bir programın, projenin veya stratejinin yaşanan problemi çözecek nitelikte bir çözüm sağlayıp sağlayamayacağı değerlendirilmelidir. Eğer uygun bir problem bulunursa uygulamaya başlanmalı ve düzenli aralıklarla değerlendirilmeye devam edilmelidir. Ancak ihtiyaçlara yönelik uygun bir çözüm bulunamaması halinde konuyla ilgili alan yazının taranması, benzer problemlere çözümler bulmuş olan diğer kurumlarla görüşülmesi gibi yollarla kurum dışındaki uzmanlardan görüşler alınmalıdır. Böylece girdi süreci kullanılabilecek muhtemel çözümlerin listelenmesi ile sonuçlanır.

Farklı gruplar halinde çalışanlar bu olası çözümlerin kendi bağlamlarındaki kullanımlarını bir rapor haline getirirler. Karar vericiler (öğretmenler, belirlenen komite üyeleri veya yöneticiler) belli kıstaslar çerçevesinde uygun olacağını düşündükleri çözüm yolunu seçerler. Seçilen çözüm yolu herhangi bir deneme, uygulama gerektirmeden kuruma uygulanabilecek haldeyse, çözüm yolu uygulanır ve düzenli değerlendirme aşamasına geri dönülür. Ancak, karar vericilerin uygulanacak çözümün uygulanmadan önce o kurumda veya benzer başka bir kurumda denenmesi yönünde karar vermeleri halinde, pilot uygulama yapılması gerekir.

Deneme olarak yapılacak pilot uygulama aşaması CIPP değerlendirme modelinin süreç ve çıktı değerlendirme aşamalarının da kullanılacağı aşamadır. Pilot uygulama için gerekli hazırlıklar ve uygulamalar yapılır. Ancak uygulamanın herhangi bir kısmında karar vericiler bu çözümün başarılı olmayacağına veya çok masraflı olacağına karar verirlerse pilot uygulamayı durdurabilirler. Benzer şekilde pilot uygulama sonunda ulaşılan sonuçlara göre de üretilen ve denenen çözümün kabul edilip edilmeyeceğine yönelik karar verilebilir. Stufflebeam program değerlendirme sürecini oluşturduğunu söylediği betimleme, verileri temin etme ve sunma başlıklarını Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı aşamalarıyla birleştirerek Tablo 1'de gösterildiği gibi bir model oluşturmuştur.

Tablo 1

Stufflebeam'in CIPP Program Değerlendirme Modelinin Aşamaları

	Bağlam	Girdi	Süreç	Çıktı
Betimleme	-Kayıt altındaki belgeler -Programın amaçları -Amaçlar doğrultusunda verilmiş kararların listesi	-Belirlenen hedeflerin kıstaslara ve alternatif stratejilere çevrilmesi	-Sürece yönelik muhtemel engellerin saptanması -Program uygulanana karar verilemeyen kararların verilmesi	-Amaçlar doğrultusunda, çıktı değerlendirmesinde kullanılacak değişkenlerin betimlenmesi
Temin Etme	-Karşılanmamış ihtiyaçlar, kaçırılan fırsatlar ve problemler hakkında bilgi temin edilmesi	-Betimleme sürecinde seçilen her bir alternatif strateji için kıstas bilgilerinin toplanması ve değerlendirilmesi	-Betimleme sürecinde belirlenen değişkenler göz önüne alınarak sürecin günlük raporlarının tutulması	-Değişkenlere göre süreç içindeki ara değerlendirmelerin ve program sonunda sonuç değerlendirmesinin yapılması
Sunma	-Bağlam değerlendirme raporlarının yıllık olarak ilgili kuruma sunulması	-Betimleme sürecinde seçilen her bir alternatif strateji için toplanan bilgilerin raporlaştırılıp karar vericilere sunulması	-Süreçle ilgili tutulan raporların düzenli bir şekilde yöneticilerle paylaşılması	-Çıktı değerlendirme raporlarının hem program süresince hem de program uygulandıktan sonra tutulup, paylaşılması

Kaynak: (Stufflebeam, 1971)

Tablo 1'de görüldüğü gibi CIPP modeli bir program veya proje uygulamaya konulmadan önce sırasıyla bağlam, girdi, süreç ve çıktı aşamalarındaki adımlar takip edilerek ve sürecin kaydı tutularak kullanılabilir. Modelin bu kullanımı CIPP modelinin ileriye yönelik program değerlendirme için kullanımıdır.

Kurumlarda yapılması planlanan veya ihtiyaç duyulan değişiklikler için kullanılabileceği belirtilen CIPP modeli aynı zamanda geriye dönük bir değerlendirme modelidir. Stufflebeam 1971 yılında sunduğu makalesinde, CIPP program değerlendirme modelinin öncelikli olarak geliştirilmesi planlanan bir program için, program uygulamaya konulmadan önce verilecek kararlarda kullanılacak bir değerlendirme modeli olduğunu; ancak uygulamaya konulmuş bir programın

amaçlarına ve sonuçlarına yönelik sorulara da cevap verebilecek nitelikte olduğunu söylemektedir (Stufflebeam, 1971, s.2). Stufflebeam'e göre değerlendirmenin amacı program hakkında karar verme yetkisine sahip kişileri bilgilendirmektir ve değerlendirme sistematik olarak yürütülmesi gereken sürekli bir işlemdir. Bu model, program sürecinin planlanmasından değerlendirilmesine kadar tüm aşamalarını gözden geçirmeye ve gerekli değişikliklerin yapılması için yetkilileri veya idarecileri bilgilendirme amacıyla planlanmış bir modeldir (Ornstein ve Hunkins, 2004, s.330).

Geçmişe yönelik olarak değerlendirme yapılmasını sağlayan bu modelde bağlam değerlendirmesi geçmişte belirlenmiş amaçları ve bu amaçların dayanaklarını gösteren kayıtları içerir (Stufflebeam, 1971, s.16). Böylece dışarıdan sürece dâhil olan bir değerlendirici amaçların neler olduğu, neden o amaçların belirlendiği ve ne gibi varsayımlara dayandıkları gibi soruların yanıtlarını kolaylıkla bulabilir.

Girdi aşaması amaçlara yönelik olarak belirlenen alternatif stratejiler ile tasarımların kayıtları ve yapılan seçimlerin sebeplerini içeren belgelerin incelenmesine yöneliktir. Alternatifler arasından seçilen yöntem veya stratejinin önemli amaçlara ulaşabilmek için bulunan en iyi strateji olup olmadığı ve seçilen stratejinin diğerlerine kıyasla ne gibi avantajlarının olduğu değerlendirilir.

İleriye yönelik olarak yapılan süreç değerlendirmesindeki gibi, geçmişe yönelik olarak yapılan süreç değerlendirmesinde de başarılı olmamış bazı yöntemlerin neden başarılı olamadıklarına dair değerlendirme yapılması beklenir. Programın uygulanan haliyle belki de hiç uygulanmaması gerekirken uygulanmaya devam edilmiş olması veya her şeyin planlandığı gibi uygulamaya konulmasına rağmen amaçlara ulaşmak için yeterli olmaması ve bunların nedenleri bu aşamada değerlendirilir.

Son olarak çıktı değerlendirmesinde amcalara ulaşılıp ulaşılamadığı ve uygulanan programın ana ve yan etkilerinin neler olduğu değerlendirilir. Programın amaçlara tamamen ulaşabildiği yoksa bir kişi veya bir grup devam ettirilmesine karar verdiği için mi sürdürüldüğü bu aşamada cevaplanması gereken bir sorudur. Aynı şekilde eğer programın sonlandırılmasına karar verildiyse bunun nedenini ortaya koymak da çıktı değerlendirmesi aşamasında yapılacaktır (Stufflebeam, 1971, s.16).

Değerlendirme, program geliştirme sürecinin önemli bir aşamasıdır. Değerlendirme ile beraber program geliştirme süreçlerinin birbiriyle olan ilişkileri ve birbirlerine etkileri belirlenir. Bu açıdan program hakkında bir karara ulaşabilmek ve bu karar uyarınca programı geliştirmek ancak değerlendirme sayesinde olanaklıdır. Değerlendirmeyi yapan kişinin çabaları, programla ilgili verilecek kararı, daha nitelikli

bir program geliştirilmesini ve eğitim programının daha iyi kullanılmasını sağlar (Stake, 1967, s.5). Varış'a (1971, s.207) göre yürürlükte olan bir programı daha yeterli hale getirmek için önce bunun etkinliğinin incelenmesi gerekir. Bu etkinliğin incelenmesinde, geliştirilen programın ait olduğu kurumun fonksiyonu ve amaçları incelenir. Bir program değerlendirilirken özellikle iki noktaya odaklanılmalıdır. Bunlardan ilki programın etkililiği, ikincisi de programın kabul edilirliğidir. Bir program tüm amaçlarına ulaşmış dahi olsa, katılımcılar tarafından kötü bir tecrübe olarak nitelendiriliyorsa, başarısız bir program olarak addedilebilir (Pratt, 1980, s.417).

Bu araştırmada TOBB ETÜ'de uygulanan mesleki gelişim programının değerlendirmesi hedeflenmektedir çünkü programla ilgili resmi herhangi bir değerlendirme bu zamana kadar yapılmamıştır. Hem programı yürütenlerin hem de programdan etkilenenlerin dâhil olacağı bir program değerlendirme çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Program değerlendirme çalışması, programın planlama ve uygulama aşamalarında verilen kararların yerindeliğini araştırmak ve programla ilgili yöneticilere geri bildirim sağlamak için gerçekleştirilen önemli bir çalışmadır. Uygulanmakta olan mevcut programın güçlü olan ve devam ettirilmesi gereken yönlerinin, değişiklikler yapılarak geliştirilmesi gereken yönlerinin veya tamamen kaldırılması gereken yönlerinin yapılacak olan program değerlendirme araştırması ile ortaya konulması gerekmektedir. Bu program değerlendirme araştırması, programın karar vericilerini, Mesleki Gelişim Birimi (MGB) çalışanlarını ve programdan etkilenenleri kapsadığından sonuçları açısından önemlidir.

TOBB ETÜ YDB'de uygulanan mesleki gelişim programının Stufflebeam'in CIPP program değerlendirme modeliyle değerlendirilmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Programın değerlendirmesindeki amaç programın kurumdaki tüm paydaşlarını süreçle ilgili bilgilendirmek ve programın bundan sonraki aşamalarında yapılması gereken değişiklikleri saptayarak karar vericilere bilgi vermek olduğu için CIPP modeli tercih edilmiştir. Bilgi kimin elindeyse onu güçlü kıldığı için, CIPP program değerlendirme modeli bir programın tüm paydaşlarını sürece dâhil etme ve bilgilendirme konusunda tarafsızlığı vurgular (Stufflebeam vd., 2000, s.280). Geliştirilen mesleki gelişim programının hedeflerine ulaşıp ulaşamadığı, programın hangi boyutlarının geliştirilmesinin gerektiği, programın farklı alanlardaki etkililiği ve programın aşamalarıyla ilgili öğretim görevlisi, yönetici ve MGB çalışanları görüşlerinin neler olduğu değerlendirmeye yön vereceği düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı TOBB ETÜ'de uygulanan mesleki gelişim programının değerlendirilmesidir. Mesleki gelişim programının etkililiğinin değerlendirilmesi yoluyla program karar vericilerine bilgi sağlamak amaçlanmaktadır. Bu nedenle yönetim odaklı bir program değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışmanın, programın katılımcıları olan öğretim görevlilerinin, MGB çalışanlarının ve kurum yöneticilerinin görüşleri alınarak yürütülmesi amaçlanmıştır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. TOBB ETÜ YDB mesleki gelişim programının bağlam boyutuna ilişkin
    a) yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi görüşleri nelerdir?
    b) 'Yıl Sonu Değerlendirme Anketi' ve 'Sınıf-içi Gözlem Raporları' bağlam boyutunda belirtilen görüşlerle nasıl ilişkilendirilebilir?

2. TOBB ETÜ YDB mesleki gelişim programının girdi boyutuna ilişkin
    a) yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi görüşleri nelerdir?
    b) 'Sınıf-içi Gözlem Raporları' ve 'Benim Hikayem Formları' girdi boyutunda belirtilen görüşlerle nasıl ilişkilendirilebilir?

3. TOBB ETÜ YDB mesleki gelişim programının süreç boyutuna ilişkin
    a) yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi görüşleri nelerdir?
    b) 'Benim Hikayem Formları' ve 'Bireysel Görüşme Formları' süreç boyutunda belirtilen görüşlerle nasıl ilişkilendirilebilir?

4. TOBB ETÜ YDB mesleki gelişim programının çıktı boyutuna ilişkin
    a) yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi görüşleri nelerdir?
    b) 'Bireysel Görüşme Formları' çıktı boyutunda belirtilen görüşlerle nasıl ilişkilendirilebilir?

Önem

Yapılacak olan program değerlendirme çalışması uygulanmakta olan mesleki gelişim programının amaçlarına ulaşıp ulaşmadığının, uygulama sürecinde karşılaşılan problemlerin neler olduğunun ve çözüm önerilerinin yönetici, MGB çalışanları ve katılımcı bakış açılarından ortaya konmasını sağlayacak bir araştırmadır. Yapılan program değerlendirmesi, programın ögeleri arasındaki tutarlı ilişkiyi ve etkileşimi inceleyerek programın kurum ve bireyler üzerindeki etkililiği ile ilgili sonuçları ortaya koymakta ve programla ilgili devam eden süreçte yapılması gerekenler ile ilgili karar vericileri bilgilendirmeyi amaçlamaktadır.

Bu program değerlendirme çalışması yalnızca katılımcıların programa yönelik değerlendirmesini değil aynı zamanda kurum yöneticilerinin ve MGB çalışanlarının da değerlendirmelerini yansıtması açısından önemlidir. Böylelikle, CIPP program değerlendirme modelinin güçlü yönlerinden birisi olan çok boyutlu değerlendirme hem bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarının değerlendirilmesi hem de bu boyutların programın üç farklı paydaşının bakış açısından değerlendirilmesi açısından sağlanmıştır. Bu anlamda çalışma, program geliştirme ve değerlendirme alanında ve mesleki gelişim programlarının tüm paydaşlarının görüşlerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi konusunda alan yazına katkı sağlayacaktır.

Daha önce yapılan benzeri çalışmalar sayıca fazla olmadığı için çalışmanın program değerlendirme ve mesleki gelişim konularında alan yazına yapacağı katkının yanı sıra, uygulamada benzer programlara sahip diğer kurumlara mesleki gelişim programlarının bilimsel bir şekilde değerlendirilmesi anlamında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda bu araştırma farklı üniversitelerde benzer şekilde uygulanan mesleki gelişim programlarının değerlendirme çalışmalarına da katkı sağlayacaktır.

Sayıltılar

Araştırma kapsamında,

- Araştırmaya katılan öğretim görevlilerinin, MGB çalışanlarının ve yöneticilerin veri toplama araçlarına samimiyetle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yalnızca TOBB ETÜ YDB'de uygulanan mesleki gelişim programına yönelik yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Mesleki Gelişim Programı. TOBB ETÜ YDB'deki öğretim görevlilerine yönelik olarak uygulanan mesleki gelişim programına karşılık gelmektedir.

Öğretim Görevlileri. Mesleki gelişim programına katılan ve kurumda herhangi bir idari görevi olmayan program katılımcılarıdır.

Yöneticiler. Bölüm başkanı, bölüm başkan yardımcıları ve koordinatörlerden oluşan kurulu ifade eder (TOBB Ekonomi ve Teknoloji, 2015). Yöneticiler aynı zamanda mesleki gelişim programı katılımcılarıdır ve kurumda idari görevleri bulunmaktadır.

MGB Çalışanları. TOBB ETÜ YDB'de uygulanan mesleki gelişim programının yürütücüsü olan kişilerdir. Kurum yöneticileri tarafından, yeterlilikleri göz önünde bulundurularak Mesleki Gelişim Biriminde hizmet vermeleri uygun görülmüş, aynı zamanda İngilizce öğretim görevlisi olarak görev yapmakta olan bir MGB koordinatörü ve bir MGB görevlisidir.

İşbirliğine Dayalı Mesleki Gelişim Grupları. TOBB ETÜ YDB'de uygulanan mesleki gelişim programının bahar döneminde yürütülen etkinliklere verilen isimdir.

Yabancı Dil Eğitimcileri Ortak Konferansı. TOBB ETÜ YDB'nin öncülüğünde MGB tarafından akademik yıl sonunda gerçekleştirilen geleneksel konferansa karşılık gelmektedir.

CIPP. Stufflebeam'in 1983'te geliştirdiği program değerlendirme modelidir. Context (Bağlam), Input (Girdi), Process (Süreç) ve Product (Çıktı) boyutlarında yapılacak kapsamlı bir değerlendirmeyi içermektedir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde, seçilen araştırma modeli ve deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

TOBB ETÜ'de 2015 yılından bu yana uygulanmakta olan mesleki gelişim programının bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarıyla yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlileri görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile yapılmış bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırma olguları doğal ortamlarında çalışarak onları anlamayı ya da insanların onlara ne gibi anlamlar yüklediğini ortaya çıkarmayı amaçlar (Denzin ve Lincoln, 2005). Patton'a göre nitel araştırma belli bir bağlamın ve etkileşimin bir parçası olarak olayları kendi tekliğinde anlamlandırma çabasıdır (Akt. Merriam, 2009, s.14).

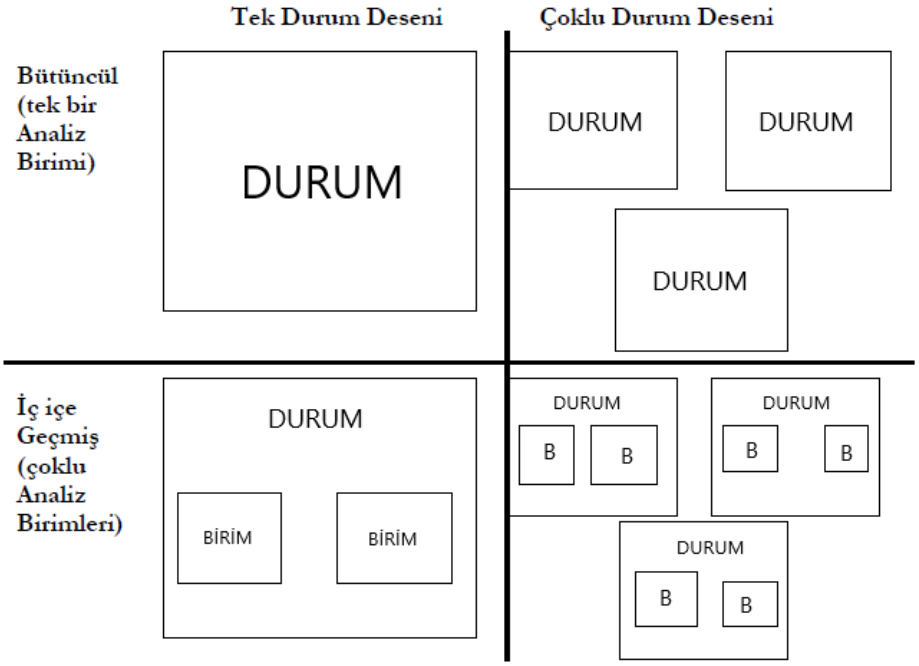
Merriam (2009) nitel araştırma yönteminin desenlerini nitel durum çalışması, eleştirel nitel araştırma, öyküsel analiz, fenomenoloji, etnografi ve gömülü teori olarak sınıflamaktadır. Ona göre nitel durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Böylelikle durum, bir olgunun örneği olan tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum, bir toplum veya özel bir politika olabilir (Merriam, 2009, s.40).

Durum çalışmaları bir duruma ilişkin etkenlerin, bu etkenlerin ilgili durumu nasıl etkilediklerinin ve bu durumdan nasıl etkilendiklerinin bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.83). Genellikle 'nasıl' ve 'neden' sorularının sorulduğu araştırmalarda durum çalışmaları tercih edilebilir çünkü bütün durum çalışmalarının temelinde olan asıl nokta bir kararı veya kararlar dizisinin neden alındığını, nasıl uygulandığını ve sonuçlarının neler olduğunu aydınlatmaktır (Yin, 2003, s.12). Durum çalışmaları olayı kendi doğal ortamı ortamında derinlemesine, karmaşıklığını ve bağlamını dikkate alarak anlamayı hedefleyen çalışmalardır. Ayrıca olayın bütünlüğünü ve birliğini korumayı ve anlamayı amaçlayan bütüncül bir odak noktasına sahip olmalıdır. Araştırma soruları da bu odak noktasını tanımlamaya yardımcı olur (Punch, 2014, s.147). Bu çalışmada belli bir kuruma özgü olarak

geliştirilmiş olan bir mesleki gelişim programının, kendi bağlamı dikkate alınarak bütünlük içinde ve derinlemesine değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu derinliği sağlayabilmek adına da araştırma soruları hem programın farklı boyutlarına hem de tüm boyutlarla ilgili programın farklı paydaşlarına hitap edecek şekilde iki farklı veri kaynağı kullanılarak oluşturulmuştur.

Clark ve Creswell (2015, s.293) bir durum çalışmasının özelliklerini dört maddeyle belirtmişlerdir. Bunlardan ilki problem durumunun derinlemesine bir araştırma gerektirmesidir. Bu derinlemesine inceleme gerekliliği dolayısıyla ikinci özellik durum çalışması yapacak olan araştırmacının farklı veri kaynaklarından yararlanması olarak belirtilmiştir. Analiz aşamasında da araştırmacının verileri durumu tanımlamak ve durumla ilgili ortaya çıkan temaları belirlemek için yapıyor olması durum çalışmalarının üçüncü özelliğidir. Son özellik ise bulguların tanımlamaları, bulunan temaları ve ulaşılan sonuçları içermesi gerekliliğidir. Bu araştırma bu dört özelliği de içermesi açısından bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır.

Durum çalışmaları yapıları veya incelenecek durumun özellikleri itibariyle farklı çalışma desenleri kullanılarak yapılabilecek çalışmalardır. Yin (2003) durum çalışmalarının desenlerini Şekil 2'deki gibi göstermiştir.



Şekil 2. Durum Çalışması Desenleri
Kaynak. Yin, 2003, s.40

Şekil 2'de görüldüğü gibi Yin dört farklı durum deseni oluşturmuştur. Bunlardan ilki bütüncül yani tek bir analiz birimini konu alan desenlerdir. İkincisi ise birden fazla analiz biriminin bir araya geldiği iç içe geçmiş durum desenleridir.

Şekil 2'deki ilk durum deseni bütüncül tek durum desenidir. Bu desen, tek bir analiz biriminin (bir kurum, bir program vb.) araştırmaya konu olduğu durumlarda tercih edilebilir. Yin'e (2003) göre bir araştırmanın bütüncül tek durum deseni ile oluşturulabilmesi için beş gerekçeden birisine uyması beklenmektedir. Bunlardan ilki araştırılacak durumun iyi formüle edilmiş bir teoriyi test etmeye yönelik önemli bir durum olmasıdır. Böylece teorinin önermelerinin doğruluğu veya alternatif bazı açıklamaların yapılıp yapılmayacağına karar verilebilir. İkinci gerekçe ise araştırılacak durumun emsalsiz bir durum olmasıdır. Genellikle klinik psikoloji alanında karşılaşılabilecek olağanüstü durumlar için durum çalışmaları tercih edilebilir. Üçüncü gerekçe durumun başka durumları temsil edebilecek örnek bir durum olmasıdır. Çalışılan bu durumdan çıkarılan dersler, diğer kurumlar için örnek oluşturabilir. Durum çalışması yapılabilmesi için dördüncü gerekçe durumun yaygın bir problem olması ancak gözlemleme veya araştırma fırsatlarının sınırlı olmasıdır. Bu durumda araştırmacının toplanacak verilere ulaşabilmesi başka araştırmacılar için kolay olmayacağı için, durum özel çalışılması gereken bir durumdur. Son gerekçe ise boylamsal bir çalışma olmasıdır. Bu çalışma tek bir durumun farklı zamanlarda iki veya üç kez çalışılmasını kapsar (Yin, 2003, s.41).

Bu araştırmada çalışılan durum TOBB ETÜ YDB'de uygulanmakta olan mesleki gelişim programıdır. Bu programın kuruma özgü ve biricik olması, başka üniversitelerde benzer şekilde uygulanan veya uygulanacak olan diğer mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesine örnek oluşturabilecek nitelikte olması araştırmanın bütüncül tek durum deseni ile yürütülmesinin gerekçesidir. Çünkü bütüncül tek durum deseni standartlara uymayan, kendine özgü durumların çalışılmasında kullanılabilecek bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.326). Başka durumları temsil edebilecek nitelikte olan bu durumun farklı boyutlarına ilişkin ortaya çıkan temaları belirlemek, durumu derinlemesine incelemeyi gerektirmektedir. Aynı zamanda program değerlendirme çalışmalarının da çok yönlü araştırılması gereken süreçler olması araştırmanın tek bir durum üzerinden bütüncül analizler yapılarak gerçekleştirilmesini destekler niteliktedir. Tüm bu gerekçeler ışığında çalışma bütüncül tek durum deseni olarak nitelendirilmiştir.

Çalışma Grubu

2017-2018 eğitim öğretim yılında TOBB ETÜ YDB'de görev yapmış olan 72 öğretim görevlisi mevcuttur. 72 öğretim görevlisinin 68 tanesi tam zamanlı dört tanesi ise yarı zamanlı öğretim görevlileridir. Yarı zamanlı öğretim görevlilerinin mesleki gelişim aktivitelerine katılımları zorunlu değildir. Bu nedenle onlar çalışma grubunun dışında tutulmuşlardır. Aynı zamanda farklı sebeplerle 2017-2018 akademik yılında mesleki gelişim etkinliklerine katılamayan öğretim görevlisi sayısı da yedidir. Dolayısıyla 2017-2018 akademik yılında mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretim görevlisi sayısı toplam 62'dir. Bu 62 kişinin sekizi yönetici, ikisi mesleki gelişim birim çalışanı ve 52'si öğretim görevlisidir.

Yansızlık kuralına göre seçilmeyen kümelere çalışma grubu denilmektedir (Balcı, 2013). Bu araştırmada da yansızlığa dayalı bir örneklem seçimi yapılmamış tüm yöneticilerin, MGB çalışanlarının ve öğretim görevlilerinin maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla çalışma grubuna dâhil edilmesi planlanmıştır. Ancak, görüşme sürecine katılmaya gönüllü olmayan veya görüşme için zaman bulamayan yönetici ve öğretim görevlileri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak bu araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 akademik yılında TOBB ETÜ YDB'de görev yapmış olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden iki MGB çalışanı, altı yönetici ve 32 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Görüşme yapılacak bireylerin seçiminde çeşitlilik sağlanması araştırmanın aktarılabilirliğini arttıracaktır (Merriam, 2009).

Belge incelemesi için ise araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Maksimum çeşitlilik için kurumda yürütülen beş mesleki gelişim projesine katılan ve tesadüfi olarak seçilen kişilerin belgeleri incelenmiştir. Böylece çeşitliliği sağlayan durumlar arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin var olduğunu araştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Programla ilgili detaylı betimlemelerin yanı sıra program katılımcıları ve MGB çalışanları ile ilgili bazı değişkenler de programın bağlam ve girdi boyutunu değerlendirebilmek için önemlidir. Çalışma grubunun mezun oldukları bölümler, eğitim durumları ve yaşlarına programla ilgili görüşleri yorumlanırken de değinilecektir.

Çalışma grubundaki öğretim görevlilerinin, yöneticilerin ve MGB çalışanlarının mezun oldukları okullara ve bölümlere göre dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Mezun Oldukları Okullara ve Bölümlere Göre Dağılımları

Mezun olunan Üniversite / Bölüm	Öğretim Görevlisi	Yönetici	MGB Çalışanları
ODTÜ – İngilizce Öğretmenliği	13	2	2
Hacettepe Üniversitesi – İngiliz Dili Eğitimi	2		
Hacettepe Üniversitesi - İngiliz Dilbilimi	3	1	
Hacettepe Üniversitesi – İngiliz Dili ve Edebiyatı	3		
Hacettepe Üniversitesi – Amerikan Kültürü	2	1	
Hacettepe Üniversitesi – Mütercim Tercümanlık	2	1	
Boğaziçi Üniversitesi - İngiliz Dili ve Edebiyatı	1		
Boğaziçi Üniversitesi – Mütercim Tercümanlık	1		
Ankara Üniversitesi – İngiliz Dili ve Edebiyatı		1	
Bilkent Üniversitesi – İngiliz Dili ve Edebiyatı	1		
Anadolu Üniversitesi – İngilizce Öğretmenliği	1		
Gazi Üniversitesi- İngiliz Dili Eğitimi	1		
TOBB ETU - İngiliz Dili ve Edebiyatı	1		
Ege Üniversitesi - İngiliz Dili ve Edebiyatı	1		
Toplam	32	6	2

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretim görevlilerinin 13'ü Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden, 12'si Hacettepe Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Ek olarak çalışma grubundaki öğretim görevlilerinden ikisi Boğaziçi Üniversitesi'nden, biri Bilkent Üniversitesi'nden, biri Anadolu Üniversitesi'nden, biri Gazi Üniversitesi'nden, biri TOBB ETÜ'den ve birisi Ege Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Araştırmaya katılan yöneticilerin ise ikisi Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden, üçü Hacettepe Üniversitesi'nden ve biri Ankara Üniversitesi'nden mezun olmuştur. Son olarak MGB çalışanlarının her ikisi de Orta Doğu Teknik Üniversitesi mezunudur.

Yine Tablo 2'den anlaşılabileceği gibi araştırmaya dâhil olan tüm katılımcıların 21'i İngilizce Öğretmenliği veya İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinden mezun olmuşlardır. Bunun yanı sıra İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü mezunları çalışma grubunun %26.6'sını ve Amerikan Kültürü bölümü mezunları da %8,8'ini oluşturmaktadır. Katılımcıların %8.8'lik bir kısmı ise İngiliz Dilbilimi bölümünden ve yine %8.8'lik bir kısmı da Mütercim Tercümanlık bölümünden mezun olmuştur.

Programın uygulandığı TOBB ETÜ YDB'de öğretim görevlilerin akademik çalışmaları ve yükseköğrenim programlarına devam etmeleri desteklenmektedir. Bu bağlamda çalışma grubuna katılan kişilerin eğitim düzeyleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3

Çalışma Grubunun Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

	Öğretim Görevlisi		Yönetici		MGB Çalışanları	
Eğitim Düzeyi	f	%	f	%	f	%
Lisans	17	53				
Yüksek Lisans	15	47	4	67	2	100
Doktora			2	33		
Toplam	32	100	6	100	2	100

Tablo 3'de görüldüğü gibi öğretim görevlilerin yaklaşık yarısı yüksek lisans mezunudur. Diğer yarısı ise ya herhangi bir yüksek programına devam etmemekte veya yüksek lisans çalışmaları halen devam etmektedir. Öğretim görevlileri arasından yüksek lisans programına halen devam etmekte olanların sayısı 14'tür. Dolayısıyla yüksek lisans mezunu veya bir yüksek lisans programına kayıtlı öğretim görevlileri çalışmaya katılan öğretim görevlilerinin %88.9'unu oluşturmaktadır. Yöneticilerin %67'si yüksek lisans mezunu ve %33'ü ise doktor unvanına sahiptir. Yüksek lisans mezunu olan yöneticilerin iki tanesi halen doktora çalışmalarını sürdürmektedirler. MGB çalışanlarının ise her ikisi de yüksek lisans mezunu ve birisi halen doktora eğitimine devam etmektedir.

Tablo 3'deki sayılara dayanarak çalışma grubuna dâhil olan tüm katılımcıların büyük çoğunluğunun (n=23) en az bir yüksek lisans veya doktora programını tamamladıkları görülmektedir. Tüm grubun %57'si yüksek lisans mezunu, %4.4'ü de doktor unvanına sahiptir. Ayrıca yüksek lisans ve doktora eğitimlerine devam eden grup da sayılara dâhil edildiğinde yüksek lisans yapmış ve/veya yapmakta olan öğretim görevlileri (n=29) çalışma grubunun %88'ini oluşturmaktadır. Aynı zamanda doktora eğitimini tamamlamış ve/veya eğitimine devam eden katılımcılar da (n=12) çalışma grubunun %28'ini oluşturmaktadır. Bu bilgiler ışığında kurumda görev yapan öğretim görevlilerinin akademik açıdan kendilerini geliştirmeye açık oldukları sonucu çıkartılabilir.

Çalışma grubuna dâhil olan öğretim görevlileri, yöneticiler ve MGB çalışanları demografik özellikler açısından da çeşitlilik göstermektedir. Tablo 4'te çalışma grubuna dâhil olan tüm katılımcıların yaşlarına göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 4

Çalışma Grubunun Yaşa Göre Dağılımı

	Öğretim Görevlisi		Yönetici		MGB çalışanları	
Yaş	f	%	f	%	f	%
20-25	5	15.6				
26-30	15	46.8			1	50
31-35	8	25	2	33		
36-40	4	12.5	2	28.5		
41-45			2	28.5		
46-50					1	50
Toplam	32	100	6	100	2	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretim görevlilerinin % 46,8'i 26-30 yaş aralığında ve %25'i de 31-35 yaş aralığında bulunmaktadır. 20-25 yaş aralığında bulunan öğretim görevlilerinin sayısı beş ve 36-40 yaş aralığında bulunan öğretim görevlilerinin sayısı dörttür. Yöneticilerin çoğunluğu (% 33) 31-35 yaş aralığında bulunmaktadır. 36-40 yaş arasındaki yöneticiler ile 41-45 yaş arasında ikişer yönetici bulunmaktadır. MGB çalışanlarının ise birisi 26-30 yaş aralığında ve bir diğeri de 46-50 yaş aralığında yer almaktadır. Tüm katılımcılar dâhil edildiğinde 20 ile 25 yaş arasında olan öğretim görevlilerinin tüm çalışma grubunun %17'sini oluşturduğu görülmektedir. Yaş dağılımına göre tüm katılımcıların çoğunluğu (n=16) 26 ile 30 yaş arasında ve yine buna yakın sayıda kişi de (n=10) 31-35 yaş arasındadır. 36 ile 40 yaş arasında bulunan altı öğretim görevlisi ve yönetici varken, 41 ile 45 yaş arasında iki ve 45 yaşından büyük yalnızca bir öğretim görevlisi ve yönetici bulunmaktadır. Çalışma grubuna dâhil olan katılımcıların deneyim yıllarına göre dağılımı ise Tablo 5'da gösterilmiştir.

Tablo 5

Çalışma Grubunun Mesleki Deneyime Göre Dağılımı

	Öğretim Görevlisi		Yönetici		MGB Çalışanları	
Deneyim Yılı	f	%	f	%	f	%
0-5	15	46.7			1	50
6-10	11	34.5	1	16.6		
11-15	6	18.8	2	33.4		
16-20			3	50		
21-25						
26-30					1	50
Toplam	32	100	6	100	2	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretim üyelerinin % 46.7'sinin en fazla beş yıl mesleki deneyimi vardır. 6 ile 10 yıl arası deneyimli öğretim görevlisi sayısı 11 ve 11 ile 15 yıl arası deneyime sahip öğretim görevlisi sayısı da altıdır. Tabloya bakıldığında yöneticilerin mesleki deneyim yıllarının öğretim görevlilerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Yöneticilerin % 33,4'ü 11 ile 15 yıl arası deneyime, diğer %50'si de 16 ile 20 yıl arası deneyime sahiptir. MGB çalışanlarından birisi 26 ile 30 yıl arasında diğeri de 0-5 yıl arasında yer almaktadır.

Tablo 5'te verilen mesleki deneyim bilgilerine bakıldığında çalışma grubuna katılan öğretim görevlilerinin çoğunun (n=17) altı yıldan daha az öğretmenlik tecrübesi olduğu görünmektedir. Mesleki deneyim açısından altı ile on yıl arası deneyimli olan grup toplam çalışma grubunun %30'unu ve 11 ile 15 yıl arası deneyime sahip olan öğretim görevlileri de tüm grubun % 20'sini oluşturmaktadır. Son olarak 16 ile 20 yıl arası deneyime sahip olan grup tüm grubun %6.6'sını oluştururken, 25 yıl üzeri deneyime sahip yalnızca bir kişi vardır ve tüm grubun %2.2'sini oluşturmaktadır.

Araştırmacının Rolü

Nitel çalışmalar yoruma dayalı araştırmalar oldukları için araştırmanın kapsamının, yürütüldüğü bağlamın ve yapılan yorumların daha iyi anlaşılabilmesi adına araştırmacıların geçmiş deneyimlerini ve araştırmadaki rollerini tanımlamaları oldukça önemlidir (Clark ve Creswell, 2015, s.177). Bu çalışma kapsamında araştırmacı 2009 - 2010 akademik yılından beri TOBB ETU YDB'de görev yapmakta olan bir öğretim görevlisidir ve süreç içinde kurum içinde farklı görev ve sorumlulukları olmuştur. Araştırmacı yaklaşık on yıldır ilgili kurumda İngilizce öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır ve her seviye ve beceride İngilizce dersi vermiştir. 2013-2016 yılları arasında program geliştirme biriminde birim görevlisi ve birim koordinatörü olarak görev yapmıştır. Bu süreçte yürütülen programı, öğrenci seviyelerini, kurumun beklentilerini, kurumun geçmişini detaylı bir şekilde gözlemleme, verilen kararlarda rol alma fırsatı olmuştur. 2016 yılından itibaren MGB'nde görev yapmakta olan araştırmacı MGB programının uygulanmaya başlanmasından itibaren programın yürütücülerinden birisi olmuş ve MGB çalışanı olarak görev yapmıştır. Araştırmacının mesleki gelişim birimi çalışanı olması alanla ve kurumla ilgili bilgi sahibi olması, verilere ulaşabilme kolaylığı, kuruma ve katılımcılara yönelik derinlemesine veri toplayabilmek açısından araştırmaya katkıda bulunmuştur. Araştırmacının kurum geçmişine ve uygulanan

programa hâkim olması verilerin yorumlanması ve bulguların oluşturulması aşamalarında araştırmaya farklı bir boyut kazandırmış, derinlemesine analiz fırsatı sağlamıştır. Ancak aynı zamanda, araştırmacının da bir MGB çalışanı olması görüşmeler esnasında katılımcıların düşüncelerini tam olarak ifade edememelerine sebep olmuş olabilir. Bu durumun yaşanmaması için her görüşme öncesi katılımcılara araştırma sürecinde kişisel bilgilerin ve söylenen her şeyin gizli tutulacağı ve araştırmacının yalnızca araştırmacı kimliğiyle orada bulunduğunun bilgisi verilmiştir. Bu bilgilendirmeye ek olarak katılımcıların süreç içinde oluşturdukları belgeler de araştırma sürecine eklenerek görüşmelerde belirtilen ifadelerle belgelerdeki ifadeler eşleştirilmeye çalışılmıştır. Böylece araştırmacının MGB çalışanı olmasından dolayı belirtilememiş olası bazı bulgular belgeler yoluyla açığa çıkartılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada birincil veri kaynağı görüşmedir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan üç ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yin'e göre (2003) durum çalışmalarının niteliğini arttırmak için farklı veri kaynakları kullanılıp çalışmanın yapı geçerliliği arttırılabileceği için bu çalışmada değerlendirilen mesleki gelişim programı esnasında oluşturulan belgeler de bir başka veri kaynağı oluşturmaktadır. Bir başka deyişle değerlendirilecek olan programla ilişkili olarak program katılımcılarının program uygulanırken veya uygulandıktan sonraki süreçte doldurdukları bazı belgeler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, yorumlar, zihinsel algılar, niyetler ve tepkiler gibi gözlemlenmesi zor olan noktalar anlaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.148). Bunu yaparken de nitel araştırmalarda görüşmeler iki şekilde kullanılabilir. Görüşme ya veri toplama sürecinin temel öğesidir veya katılımcı gözlemleri, belge incelemesi veya diğer tekniklerle bir arada kullanılabilir. Her iki durumda da araştırmacı katılımcıların kendi sözleri vasıtasıyla betimsel veri toplar ve böylece katılımcıların konuyu nasıl yorumladıklarına yönelik bir anlayış geliştirir (Bogdan ve Biklen, 2007, s.103).

Görüşme yönteminin güçlü yönleri Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından dokuz başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soruların sayısı, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi, tamlık ve derinlemesine bilgidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.152). Görüşmeleri güçlü

hale getirmek için Merriam (2009), iyi soru sormanın öneminden ve kaçınılması gereken sorulardan bahseder. İyi sorular katılımcının daha fazla bilgi vermesine olanak sağlayacak sorulardır. 'Varsayalım ki…' şeklinde sorulan hipotetik sorular, 'bazı insanlar…. olduğunu söyler' gibi kışkırtıcı sorular, ideal bir durumun tanımlanmasını isteyen sorular ve yorum yapmaya yönlendiren sorular iyi sorular olarak tanımlanmaktadır. Birden fazla soru içeren çoklu sorular, yönlendirici sorular ve evet-hayır soruları ise kaçınılması gereken soru tipleri olarak belirtilmiştir (Merriam, 2009, s.93).

Görüşme yönteminin güçlü olduğu yönlerin yanı sıra zayıf yönleri de bulunmaktadır. Yıldırım ve Şimşek, (2013) görüşmenin zayıf yönleri olarak maliyetli olmasını, zaman almasını, olası yanlılık sorununu, kayıtlı ve yazılı bilgileri kullanamamayı, zaman ayırma güçlüğünü, gizliliğin ortana kalkması durumunu, soru standardının olmayışını ve bireylere ulaşmanın güç olduğunu belirtmektedirler.

Görüşmelerin bazı zayıf yönlerini ortadan kaldırmak amacıyla nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak amacıyla farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz etme yöntemleri ile 'çeşitleme' stratejisi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.102). Çeşitleme kavramı sosyal bilimlerde birden fazla bilgi kaynağına ihtiyaç duyulduğunu belirtmek için kullanılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007, s.115). Bu çalışmada da görüşme yoluyla elde edilen verilerin inandırıcılığını arttırmak için mesleki gelişim programına yönelik olarak kullanılan belgeler de veri kaynağı oluşturmaktadır. Bu belgelerin görüşmeleri nasıl desteklediği ve CIPP değerlendirme modelinin boyutlarına yönelik görüşlerle nasıl ilişkilendirilebileceği araştırılmıştır. Araştırma sorularına yönelik olarak oluşturulan veri toplama ve veri analizi yöntemlerinin detayları EK-1'de sunulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formlarının Oluşturulması

Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçları Öğretim Görevlisi Odak Grup Görüşme Formu, Yönetici Odak Grup Görüşme Formu ve MGB Çalışanı Bireysel Görüşme Formu'dur. Araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının oluşturulmasına ve özelliklerine yönelik bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Stufflebeam'in CIPP modeliyle yapılan program değerlendirme çalışmalarında genellikle tüm aşamalara yönelik soruların hazırlandığı bir anket ile veri toplandığı

görülmektedir (Bayram, 2011; Dinçer, 2013; Karataş, 2015). Bu çalışmada değerlendirme için her aşamayla ilgili derinlemesine bilgi edinilmesi ve varsa alan yazında tanımlanmamış boyutların veya kurumdaki programa özgü bazı derinlemesine araştırma yapmayı gerektiren bazı özelliklerin de ortaya çıkmasını kolaylaştırmak adına görüşme formları hazırlama yoluna gidilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında sorular esnek bir sıralama ile sorulabilmekte ve önceden karar verilmiş herhangi bir dil kullanım kuralı veya bir soru sırası bulunmamaktadır. Bu tip görüşme formlarında genellikle tüm katılımcılardan benzer yapıda veriler toplanması gerekir. Görüşmenin büyük kısmı liste halinde sorular veya araştırılacak konular yoluyla ilerler (Merriam, 2009, s.89). Bu tür görüşmede, görüşmenin bazı kısımları yapılandırılmış, bazı kısımları yapılandırılmamış ve bireyin serbest tepki vermesine olanak sağlayan sorulardan oluşur (Erkuş, 2013, s.142). Fitzpatrick ve diğerleri, (2011) değerlendirmeyi yönlendirmek için sorulması uygun olacak sorular konusunda soruların hedef kitlenin ilgisini çekecek nitelikte olmasını, verilen cevapların belirsizliği gidermesi gerektiğini, cevapların önemli bilgileri açığa çıkarması gerektiğini belirtmişlerdir.

Belirtilen noktalar göz önünde bulundurularak araştırmanın veri toplama araçları oluşturulmuştur. Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanırken takip edilen aşamalar aşağıda belirtilmiştir.

1. Alan Yazın Taraması. Formların hazırlanma aşamasında ilk olarak mesleki gelişim kavramının ve program değerlendirme çalışmalarının alan yazında nasıl ele alındığı incelenmiştir. Bu aşamada hem birincil kaynaklardan Stufflebeam'in CIPP modeline ve boyutlarına ilişkin, hem de ikincil kaynaklardan değerlendirme çalışmalarında bu modelin nasıl kullanıldığına dair okumalar yapılmıştır. Mesleki gelişim programlarının ne tür yöntemlerle değerlendirildiği ile ilgili araştırmalar yapılmış ve özellikle CIPP değerlendirme modeli kullanılarak değerlendirilen mesleki gelişim programları ile ilgili olan çalışmalar incelenmiştir. Patton'a (2002) göre program değerlendirme ile ilgili yapılan görüşmelerde amaç katılımcıların, görevlilerin veya programla ilişkili diğer kişilerin bakış açılarını ortaya çıkartmaktır. Programın katılımcılara nasıl göründüğü ve hissettirdiği, katılımcıların programdan beklentilerinin neler olduğu ve programa katılarak kendilerinde ne gibi değişiklikler gözlemledikleri görüşmede sorulması gereken sorulardandır (Patton, 2002, s.341). Bu bilgiler ışığında CIPP program değerlendirme modelinin boyutları ile mesleki gelişim programına yönelik araştırılmak istenen sorular eşleştirilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra mesleki

gelişim programları, etkili mesleki gelişim programlarının özellikleri ve bu programların değerlendirilmesi ile ilgili incelemeler yapılmış ve elde edilen bilgiler yoluyla yarı yapılandırılmış görüşme formlarının ilk hali hazırlanmıştır.

2. Görüşme Türüne Karar Verilmesi. Araştırmanın amacı, kuruma özgü bir programı değerlendirmenin yanı sıra paydaşların mesleki gelişim programlarına yönelik bakış açılarını da örtük olarak ortaya çıkartmaktır. Bu nedenle katılımcıların bireysel deneyimleri ve düşüncelerini ortaya çıkartabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış ilk olarak iki görüşme formu hazırlanmıştır.

Odak grup görüşmesi genellikle benzer alt yapılara sahip altı ile on kişinin belirli bir konu hakkında bir veya iki saat süresince görüşlerini belirttikleri görüşmelerdir (Patton, 2002, s.385). Birebir görüşmelerden farklı olarak odak grup görüşmelerinde kişiler diğer kişilerin ne söylediğini duyarlar ve buna yönelik olarak kendi cevaplarının üzerine eklemeler yapabilirler. Katılımcıların birbirlerini onaylamaları ve bir fikir birliğine varmaları gerekmediği gibi, birbirlerinden tamamen farklı düşünmeleri ve tartışmaları da gerekmemektedir. Önemli olan diğer katılımcıların fikirleri bağlamında her katılımcının kendi fikrini belirtebildiği sosyal bir platformda yüksek nitelikli veri elde edebilmektir (Patton, 2002, s.386).

Bu çalışmada sayıca daha fazla katılımcıya ulaşabilmek, benzer altyapılara sahip katılımcıların bir araya getirerek daha derin veri elde edebilmek ve kişiler arasındaki etkileşimleri gözlemleyebilmek adına yöneticiler ve öğretim görevlileri ile odak grup görüşmesi yapılması tercih edilmiştir. Çalışma grubunda sadece iki MGB çalışanı olduğu için MGB çalışanlarıyla ise bireysel görüşmeler yapılmıştır.

3. Görüşme Formlarının Hazırlanması. Mesleki gelişim kavramı göz önünde bulundurularak programın farklı boyutlarıyla değerlendirilmesine olanak sağlayacak olan sorular belirlenmiş ve mesleki gelişim programına yönelik oluşturulan sorular değerlendirme modeli ile eşleştirilerek iki adet form oluşturulmuştur. Bu formlardan ilki programa katılan öğretim görevlilerine yönelik olan Öğretim Görevlisi Odak Grup Görüşme Formu ve yöneticiler ile MGB çalışanlarına birlikte uygulanması planlanan Yönetici/MGB çalışanı Odak Grup Görüşme Formu'dur.

4. İlk Uzman Görüşlerinin Alınması. Hazırlanan iki form için alan uzmanları ve dil uzmanlarından görüş almak adına bir Uzman Görüşü Bilgi Formu hazırlanmış (EK-2) ve program geliştirme alanında çalışan bir öğretim üyesi, ölçme değerlendirme

alanında çalışan bir öğretim üyesi ve bir Türkçe eğitimi uzmanını görüşüne sunulmuştur. Alınan geri bildirimler ve yapılan değişiklikler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

İlk Uzman Görüşü Geribildirimleri ve Yapılan Değişiklikler

Geribildirim	Yapılan Değişiklik
Soruların bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarına göre sınıflandırılmasının görüşmeyi yapacak kişinin soruları takip etmesini kolaylaştıracağı bildirilmiştir.	Sorular dört başlık altında toplanmıştır.
MGB çalışanlarının programa yönelik tecrübe ve algılarının yöneticilerden daha farklı olacağı gerekçesi ile yönetici ve MGB çalışanları formlarının birbirinden ayrılması gerektiği bildirilmiştir.	MGB çalışanları için ayrı bir bireysel görüşme formu hazırlanmış ve onlara özel bazı sorular eklenmiştir. Eklenen sorulara iki örnek aşağıda sunulmuştur: Soru 4: İhtiyaç analizi sonuçları doğrultusunda oluşan öncelikli ihtiyaçlar nelerdir? Soru 6: Program nasıl geliştirildi? Neden bu yaklaşım ve model seçildi?
Bazı soruların bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarına ilişkin başlıkların altına alınamayacağı, bu nedenle Geliştirilmesi Gereken Yönler ve Programın Etkisi başlıklarının da eklenmesi gerektiği bildirilmiştir.	İlgili başlıklar eklenerek uygun sorular bu başlıkların altında yer almıştır.
Soruların ve açıklamaların daha anlaşılır olması için kullanılan dil ile ilgili değişiklikler önerilmiştir. Önerilen değişikliklere yönelik bir örnek EK-3'te sunulmuştur.	Gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Tablo 6'dan anlaşıldığı gibi yapılan değişikliklerle çalışma kapsamında kullanılacak olan form sayısı üçe çıkmıştır. Bu formlar yönetici odak grup görüşme formu, MGB çalışanları bireysel görüşme formu ve öğretim görevlisi odak grup görüşme formudur. İlk uzman görüşlerinin alınmasından sonra tez danışmanı ile birlikte formlarda içerikle veya formların yapısıyla ilgili gerekli değişiklikler yapılmıştır.

5. İkinci Uzman Görüşlerinin Alınması. Yenilenen formlar bir program geliştirme uzmanı, ölçme değerlendirme alanında çalışan bir öğretim üyesi ve bir Türkçe eğitimi uzmanıyla paylaşılmış ve tekrar uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında yapısal ve kelime seçimlerine yönelik bazı düzeltmeler yapılmıştır. Önerilen ve yapılan değişiklikler Tablo 7'te gösterilmiştir.

Tablo 7

İkinci Uzman Görüşü Geribildirimleri ve Yapılan Değişiklikler

Geribildirim	Yapılan Değişiklik
Bazı sorulara ‘nasıl’ ve ‘neden’ gibi verilen cevapları detaylandırmaya veya açıklamaya yönelik sondalar eklenmesi önerilmiştir.	Gerekli değişiklikler yapılmıştır.
Soruların ve açıklamaların daha anlaşılır olması için kullanılan dil ile ilgili değişiklikler önerilmiştir.	Gerekli değişiklikler yapılmıştır.
Görüşme formunun giriş bölümüne ‘Görüşülen Kişiler’ başlığının eklenmesi önerilmiştir.	Değişiklik uygulanmıştır.

6. Deneme Uygulamalarının Yapılması. Deneme görüşmeleri, hazırlanan soruların yeterince detaylı bilgi sağlayıp sağlamadığını anlamak amacıyla yapılmıştır. Taslak formların deneme uygulaması için rastgele seçilen dört öğretim görevlisine öğretim görevlisi odak grup görüşme formu uygulanmış ve öğretim görevlisi deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Yönetici deneme uygulamaları yalnızca soruların istenilen şekilde çalışıp çalışmadığını görmek amacıyla ve yönetici grubunun sayıca küçük olması sebebiyle bir yönetici ile yapılmıştır. Kurumda mesleki gelişim programını yürüten yalnızca iki MGB çalışanı olduğu için MGB çalışanı bireysel görüşme formunun deneme uygulaması yapılmamıştır.

Deneme görüşmeleri sonucunda soruların beklendiği şekilde yanıtlandığı ve derin veriler elde etmeye uygun olduğu görülmüştür. Bazı sorulara benzer yanıtların verildiği gözlenmiş ancak hem verilen cevapların yeniden teyit edildiği, benzer bir soru ikinci kez sorulduğunda daha detaylı bilgi verildiği ve katılımcıların görüşmenin başında hissettikleri rahatlık ile sonlara doğru hissettikleri rahatlık arasında fark olduğu için birbirini tekrar ediyor gibi görünen soruların formda bulundurulmasına karar verilmiştir. Bu gibi durumlarda Yıldırım ve Şimşek (2013, s.162) kolay yanıtlanabilecek soruları görüşmenin başında sormanın bireyi cevap vermeye teşvik edeceğini ve soruların genelden özele doğru sıralanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırma için hazırlanan formlarda da görüşmenin başında soruların daha genel olduğu sonlara doğru özel alanlara vurgu yapıldığı görülebilir. Deneme uygulamalarında verilen bazı cevaplar birbirini tekrar ediyor gibi görünse de, verilen cevapların niteliğine ve derinliğine göre soruların sorulma sırası ve sorulara ayrılan vakit, görüşme özelinde belirlenmesi ve görüşmenin gidişatına göre farklı şekillerde uygulanması için araştırmacıya bırakılmıştır.

7. Görüşme Formlarına Son Hallerinin Verilmesi. Deneme uygulamaları ve uzman görüşleri sonrasında görüşme formlarına son halleri verilmiştir. Görüşme formları EK-4, EK-5 ve EK-6'da sunulmuştur.

Belge İncelemesi

Görüşme formlarının yanı sıra mesleki gelişim programıyla ilgili kullanılan belgeler de bu araştırma için veri kaynağı oluşturmaktadır. Bogdan ve Biklen (2007, s.132) nitel araştırmalarda kullanılabilecek olan belgeleri kişisel belgeler, kurumsal belgeler ve popüler kültür belgeleri olarak üç sınıfa ayırmış ve belgelerin gözlem ve görüşmelerle birlikte veya onları destekler nitelikte kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Belgelerden elde edilen veriler betimleyici bilgi verebilir, yeni oluşturulmuş hipotezleri yordama için kullanılabilir veya yeni kategoriler geliştirmeye yardımcı olabilir (Merriam, 2009, s.147).

Bu çalışmada veri kaynağı olarak kullanılan belgeler kurumsal belge niteliğinde olup gerekli izinler alınarak kurum ve mesleki gelişim birimi arşivinden bulunmuş ve bir araya getirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan belgeler Yıl Sonu Değerlendirme Anketi, Sınıf-içi Gözlem Raporları, Benim Hikayem Formları, ve Bireysel Görüşme Formlarıdır. İncelenen belgelerle ilgili detaylı bilgi aşağıda verilmiştir:

Yıl Sonu Değerlendirme Anketi. TOBB ETÜ YDB bünyesinde her akademik yıl sonunda internet üzerinden yapılan değerlendirme anketidir ve anket içinde YDB'de bulunan tüm birimlere yönelik sorular mevcuttur. Bu çalışma için değerlendirme anketi içindeki sorulardan yalnızca mesleki gelişim biriminin soruları ve cevapları kullanılmıştır.

Sınıf İçi Gözlem Raporları. 2015 yılından itibaren düzenli olarak yapılmaya başlanan sınıf içi gözlemlere yönelik formlardır. Gözlemler, gözlem öncesi toplantısı, gözlem için sınıf ziyareti ve gözlem sonrası toplantısı olmak üzere üç toplantı yapılarak yürütülmektedir. Bu araştırmada yalnızca gözlem sonrası toplantısında oluşturulan ve öğretim görevlisinin dersine yönelik güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerini gösteren form kullanılmıştır. Bu çalışmada 60 öğretim görevlisinin gözlem sonrası formu incelenmiştir. Gözlem sonrası kullanılan form örneği EK-7'de sunulmuştur.

'Benim Hikayem' Formları. Mesleki gelişim programına katılan öğretim görevlilerinin yürüttükleri projeler sonrasında oluşturdukları ve sürece yönelik olarak

kendi deneyimlerini yansıttıkları formlardır. Bir öğretim görevlisinin Benim Hikayem formu örneği EK-8'de sunulmuştur. Bu araştırma için amaçlı örnekleme yönetimi ile seçilen 29 adet benim hikâyem formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Formlar seçilirken işbirliğine dayalı mesleki gelişim grupları esas alınmış ve her bir gruptan yakın sayıda kişinin belgesi incelenmiştir.

Bireysel Görüşme Formları. Her akademik yılın ilk döneminde öğretim görevlileri mesleki gelişim birimi çalışanlarıyla bireysel görüşmeler yaparlar. Bu görüşmelerde bir önceki akademik yılda katıldıkları mesleki gelişim aktivitesine ve etkinliklerine yönelik düşüncelerini belirtir ve kendileri değerlendirirler. Bireysel görüşme formları da bu görüşmelerden önce doldurulan ve görüşme esnasında kullanılan formlardır. Bireysel görüşme formu örneği EK-9'da sunulmuştur. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yönetimi ile seçilen 15 adet bireysel görüşme formu kullanılmıştır. İncelenen belgeler arasında, elde edilen sonuçların tüm gruba genellenebilmesi için yürütülen işbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarının her birine katılan öğretim görevlilerinin belgelerinin seçilmesine özen gösterilmiştir. Böylece farklı etkinliklere katılan kişilerin belgeleri incelenmiş ve incelenen belgelerin tüm grubu temsil etme ihtimali arttırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde araştırmanın tüm alt amaçlarına yönelik olarak aynı veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu nedenle bu bölümde veri toplama süreci ile ilgili detaylar tek bir başlık altında verilmiştir. Bu süreçte iki farklı veri kaynağından yararlanılmıştır. Bunlardan ilki görüşme formları ikincisi ise kuruma, katılımcılara ve program sürecine yönelik belgelerdir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler çalışma grubuna dâhil edilen öğretim görevlileri, yöneticiler ve MGB çalışanlarıyla süreç odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, veri toplama sürecinde öğretim görevlileriyle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Patton odak grup görüşmelerini şu şekilde açıklar:

> Birebir görüşme dizilerinin aksine, odak grup görüşmelerinde katılımcılar birbirlerinin cevaplarını duyarlar ve diğer insanların ne dediklerini

> duydukları için kendi cevaplarının üzerine ek açıklamalar da yapabilirler. Ancak katılımcıların birbirleriyle aynı fikirde olma veya bir fikir birliğine varmaya ihtiyaçları yoktur. Benzer şekilde aynı fikirde olmama zorunluluğu da bulunmamaktadır. Odak grup görüşmelerinde kişilerin kendi cevaplarını diğer katılımcıların cevapları bağlamında düşündükleri ve ifade ettikleri sosyal bir ortamda nitelikli veri toplamak amaçlanmaktadır (Patton, 2002, s.385).

Bu çalışmada öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programında işbirliği yapıyor olmalarından dolayı birbirlerinin fikirleri üzerine yorum yapabilecekleri ve tartışabilecekleri, böylece daha rahat olabilecekleri bir görüşme ortamı yaratılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların görüşme esnasında birbirleriyle olan etkileşimleri de göz önüne alındığı için görüşme odak grup görüşmesi olarak tasarlanmıştır. Veri toplama sürecinde öğretim görevlileriyle altı adet odak grup görüşmesi yapılmıştır. Yapılan odak grup görüşmelerinin katılımcı sayıları ve katılan öğretim görevlileri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretim Görevlileriyle Yapılan Odak Grup Görüşmeleri ile İlgili Detaylar

	Katılımcılar	Katılımcı Sayısı
ÖG OGG 1	O46, O5, O9, O22, O38	5
ÖG OGG 2	O1, O11, O26, O35, O37, O47, O48	7
ÖG OGG 3	O7, O10, O27, O31, O43, O41	6
ÖG OGG 4	O8, O24, O28, O36	4
ÖG OGG 5	O4, O30, O40, O42	4
ÖG OGG 6	O6, O29, O50, O51, O52, O54	6
Toplam		32

*ÖG OGG: Öğretim Görevlisi Odak Grup Görüşmesi

Tablo 8'de görüldüğü gibi 32 öğretim görevlisiyle altı tane odak grup görüşmesi yapılarak öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programına dair değerlendirmeleriyle ilgili veri toplanmıştır. Odak grup görüşmeleri etik kurul onayı alındıktan sonraki dört ay içinde yapılmıştır. Morgan, odak grup görüşmeleri için belirtilen ortalama kişi sayısının altı ile on arası olması gerektiğini ancak katılımcıların çalışmaya katkı oranlarının artmasıyla bu sayının düşebileceğini söyler (Morgan, 1988, s.42).

Yöneticilerle ise bir tane odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Yönetici odak grup görüşmesinde altı yönetici yer almıştır. Bu yöneticiler yabancı diller bölüm başkanı, bölüm başkan yardımcısı, idari birim koordinatörü, program geliştirme birim koordinatörü, ölçme ve değerlendirme birim koordinatörü ve program dışı etkinlikler

birim koordinatörüdür. Çalışma boyunca yöneticiler her birine verilen Y1, Y2 gibi kodlar ile anılacaklardır. Son olarak, kurumda yalnızca iki MGB çalışanı bulunması dolayısıyla, MGB çalışanları ile görüşmeler bireysel olarak yürütülmüştür.

Belge İncelemesi Süreci

Görüşmelerin yanı sıra veri kaynağı olarak kullanılan kurumsal belgeler gerekli izinler alınarak elde edilmiş ve kullanılmıştır. Merriam (2009) belge incelemesi yapmak için öncelikle kullanılacak belgelerin sistematik bir şekilde seçilmesi gerektiğini belirtir. Daha sonra kullanılan belgelerin doğruluğu ve özgünlüğü kontrol edilmelidir. Bu aşamada belgenin yazarı, yazılma sebebi ve hangi bağlamda yazıldığı ile ilgili araştırmaları yapmak araştırmacının görevidir. Bu işlemde sonra ise belgeler kodlama ve sınıflama için bir sistematik oluşturmalı ve bu sistematik içinde belgelerden elde edilen verileri analiz etmelidir (Merriam, 2009, s.144). Bu çalışma kapsamında belge incelemesi ile ilgili belirtilen adımlar izlenmiş ve belgeler yapılan görüşmeleri destekler nitelikte olmasına özen gösterilerek seçilmiştir. Belgeler CIPP program değerlendirme modelinin boyutları ile eşleştirilmiş ve analiz edilirken bu boyutlarla olan ilişkileri göz önüne alınmıştır. Çalışma esnasında kullanılan belgeler Yıl Sonu Değerlendirme Anketi, Sınıf-içi Gözlem Raporları, Benim Hikayem Formları, ve Bireysel Görüşme Formlarıdır.

Çalışma esnasında toplanan ve analiz edilen tüm verilerin Stufflebeam'in CIPP program değerlendirme modeline göre dağılımını gösteren çizelge Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Veri Toplama Araçlarının Stufflebeam'in CIPP Modeline Göre Dağılımı

	Bağlam	Girdi	Süreç	Çıktı
Öğretim Görevlisi Odak Grup Görüşmeleri	✓	✓	✓	✓
Yönetici Odak Grup Görüşmeleri	✓	✓	✓	✓
MGB Çalışanları Bireysel Görüşmeleri	✓	✓	✓	✓
Yıl Sonu Değerlendirme Anketi	✓			✓
Sınıf-İçi Gözlem Raporları	✓	✓		
'Benim Hikâyem' Formları		✓	✓	
Bireysel Görüşme Formları			✓	✓

Tablo 9'da görülebileceği gibi değerlendirme modelinin her bir boyutu hem görüşmelerden hem de belgelerden elde edilen verilerle desteklenmiştir. Yıl sonu değerlendirme anketi program katılımcılarının akademik yıl sonunda mesleki gelişim programına yönelik görüşlerini içerdiği için hem mevcut ihtiyaçlarına ilişkin bulgular elde etmek adına bağlam boyutuna hem de uygulanan programın etkisine yönelik bilgi verebileceği için çıktı boyutuna dâhil edilmiştir. Sınıf içi gözlem raporları program henüz başlamadan önce yapılan gözlemler olduğu için programın bağlam ve girdi boyutuna ilişkin bilgi sağlamaktadır. 'Benim Hikâyem' sürece ilişkin doldurulan belgeler olduğu için süreç boyutuna ve aynı zamanda katılımcıların ihtiyaçlarını da belirlemeye katkı sağladığı için girdi boyutuna dâhil edilmiştir. Son olarak bireysel görüşme formları katılımcıların akademik yıl sonunda tüm sürece yönelik olarak mesleki gelişim birimi çalışanları ile yaptıkları toplantıya ilişkin doldurdukları bir belge olduğu için hem sürece hem de çıktı boyutuna ilişkin veri sağlamaktadır.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalar katılımcı görüşmelerine, belgelere ve bunların araştırmacı tarafından nasıl yorumlandığına bağlı olarak yapılan çalışmalar oldukları için çalışmaların inandırıcılığını sağlamak için geçerlik ve güvenirlikle ilgili bazı noktalara dikkat etmek çalışmanın bilimselliğini açısından önemlidir. Geçerlik genel olarak toplanan verilerin tarafsız bir şekilde ve çalışılan durumun tüm gerçekliği ile ortaya koyulması olarak tanımlanabilir. Geçerlik çalışmaları 'iç geçerlik' ve 'dış geçerlik' olarak ikiye ayrılır. Dış geçerlik, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğine, iç geçerlik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliliğine ilişkindir (LeCompte ve Goetz, 2002; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289). Güvenirlik ise yapılan çalışmanın olası bir tekrarında yine benzer sonuçlara ulaşılabilmesi ile ilgilidir. Dış geçerlik araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine, iç güvenirlik ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşıp ulaşamayacağına ilişkindir (LeCompte ve Goetz, 2002; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289). Durum çalışmalarının niteliğinin arttırılması için Yin (2003, s.34) dört özelliğe bakılması gerektiğini söyler. Bu özellikler yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirliktir. Bu özelliklerin her birisi için yapılan çalışmalar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Durum Çalışması Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Test	Durum Çalışması Planlaması	Planın Kullanılacağı Araştırma Evresi
Yapı Geçerliği	Çeşitli veri kaynaklarını kullanmak	Veri toplama
	Kanıt zinciri oluşturmak	Veri toplama
	Kendisinden veri toplanan bir katılımcıdan katılımcı teyidi almak	Raporlaştırma
İç Geçerlik	Katılımcı teyidi almak	Raporlaştırma
	Açıklamalarla yapıyı tanımlama	Veri analizi
	Karşılaştırmalı olarak yorumlama	Raporlaştırma
	Puanlayıcılar arası güvenirlik	Veri analizi
Dış Geçerlik	Uygun örneklem seçimi	Araştırma tasarımı
	Doğrudan alıntılar kullanarak şeffaf olma	Raporlaştırma
Güvenirlik	Tüm aşamaların kaydedilip, çalışmanın tekrarlanabilir hale getirilmesi	Veri toplama ve raporlaştırma
	Araştırmacının rolünn açık bir şekilde tanımlanması	
	Puanlayıcılar arası güvenirlik	Veri analizi

Tablo 10'da gösterildiği gibi bir durum çalışmasının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını sistematik bir şekilde yapmak için dört farklı başlık altında çeşitli stratejiler kullanılmalıdır. Geçerlik ve güvenirliği arttırmak için uygulanacak olan stratejiler yapı geçerliliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirlik başlıkları altında toplanmıştır.

Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliğini basamağında birden fazla veri kaynağından yararlanmak, kanıtlar zinciri oluşturmak ve durum çalışması raporunu süreç devam ederken kendisinden veri toplanan bir kişiye okutmak ve görüş almak yapı geçerliliğini sağlama yollarındandır. Bu çalışmanın yapı geçerliliğinin sağlanması için farklı veri kaynaklarından yararlanılmış ve görüşmelerden elde edilen verilerin kurumsal belgelerden elde edilen belgelerle desteklenmesi planlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırma bulguları oluşturulduğunda bulgular bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutları altında tablolar halinde çalışma grubuna dâhil olan bir öğretim görevlisi, bir MGB çalışanı ve bir yönetici ile paylaşılmış ve katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcı teyidi ile ilgili örnek belgeler EK-10'da sunulmuştur.

İç Geçerlilik

İç geçerliliği arttırmak için ise bulunan sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması, kullanılan desenin neden seçildiğinin tanımlanması ve neye dayanarak o çıkarımların yapıldığının açık seçik ortaya konulması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289). Eğer iki faktör arasında bir ilişki olduğunu ortaya atıyor ve aslında üçüncü bir başka faktörün aslında onları etkilediğini belirtmiyorsa veya gözden kaçırıyorsa, çalışmanın iç geçerliliği ile ilgili çelişkili durumlar ortaya çıkabilir. Aynı zamanda durum çalışmalarının araştırmacının çıkarımlarına dayanan bazı yorumlarla destekleneceğini ve yapılan çıkarımların doğruluğunun açıklanması gerektiği unutulmamalıdır (Yin, 2003, 35).

İç geçerliliği sağlamak için detaylı açıklamalarla yapıyı tamamlamak bu çalışmada uygulanan bir tekniktir. Elde edilen bulgular birbirleriyle karşılaştırarak ve aralarındaki ilişkiler bir bütün içinde ortaya çıkartılarak detaylı bir şekilde yorumlanmıştır. Aynı zamanda mesleki gelişim programıyla ilgili 'farklı özelliklere sahip katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiş ve böylece farklı algı ve yaşantılar ortaya çıkartılarak çoklu gerçekliğe ulaşılması hedeflenmiştir' (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmanın iç geçerliliğini kuvvetlendirmek için yapı geçerliliğinde bahsedildiği gibi katılımcı teyidi alınmış ve uzman incelemesi çalışması yapılmıştır. Uzman incelemesi araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerin araştırmayı farklı boyutlarıyla incelemesinin istenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.302). Bu çalışmada da öğretmen eğitimi ve İngilizce öğretimi konusunda doktora eğitimine devam eden ve nitel araştırma konusunda tecrübeli bir uzmandan çalışma esnasında yapılan görüşmelerin ve toplanan belgelerin %10'luk bir kısmını analiz etmesi istenmiştir. Yapılan uzman incelemesinden sonra araştırmacının yaptığı ve uzmanın yaptığı analizler karşılaştırılmış ve aralarındaki uyum oranı hesaplanmıştır. Bu araştırmada uzman incelemesi için Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği puanlayıcılar arası güvenirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Puanlayıcılar arası güvenirlik} = \frac{\text{Uyumlu kodların sayısı}}{\text{Uyumlu kodların sayısı} + \text{Uyumsuz kodların sayısı}}$$

Kullanılan formül sonucunda uzman puanlayıcı ve araştırmacının yaptığı kodlamalar karşılaştırılmış ve aralarındaki güvenirlik oranı 0,896 olarak hesaplanmıştır.

Dış Geçerlilik

Durum çalışmalarında ulaşılan sonuçları genelleme kaygısı bulunmamasına rağmen, araştırmacı analitik bir genelleme yapabilir. Analitik değerlendirmede araştırmacı çalıştığı belli durumun sonucunda elde ettiği sonuçları, belli bir kavramsal model önermek için kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289). Bunu sağlayabilmek için uygulanabilecek stratejilerden birisi örneklem seçimi ile ilişkilidir. Nicel araştırmalarda elde edilen sonuçları evrene genelleyebilmek için seçkisiz örnekleme yöntemleri tercih edilirken, nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak hem genele hem de özele ulaşma eğilimi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada dış geçerliliği veya aktarılabilirliği arttırmak için yapılan belge incelemesinde amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen belgeler kullanılmıştır.

Aynı zamanda çalışma boyunca verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçlerinde olabildiğince şeffaf olunmaya çalışılmış ve her aşama detaylı bir şekilde raporlaştırılmıştır. Raporlaştırma ve bulguların sunumu esnasında doğrudan alıntılara yer verilmesi de araştırmanın dış geçerliliğini arttırmak açısından önemlidir.

Güvenirlik

Son olarak durum çalışmasının güvenirliği için çalışma esnasında izlenen tüm adımlar kaydedilip, durum çalışmasının ileride başka araştırmacılar tarafından da tekrarlanabilir hale getirilmesi gerekmektedir. Bunun için de tüm aşamalarının kaydedildiği uygun bir veri tabanı oluşturulmalıdır (Yin, 2003, s.38). Bu çalışma esnasında yürütülen her işlem mümkün olduğu kadar açık ve detaylı bir şekilde betimlenmiş ve benzer bir çalışmayı yapmak isteyen araştırmacılar için tablolar, şekiller ve detaylı betimlemeler kullanılarak açık ve şeffaf hale getirilmiştir.

Araştırmacı, nitel araştırmalarda çalışmanın odağında olduğu için raporlaştırma sürecinde araştırmacı ile bilginin de verilmesi faydalı olacaktır. Patton'a (2002) göre araştırmacının alana nasıl bir eğitimle ve bakış açısıyla yaklaştığı, araştırmacının konuyla ilgili daha önceki bilgisi ve alana yakınlığı, araştırmacının çalışma alanına nasıl erişim sağladığı, araştırmacının çalışılan katılımcılarla, programla veya konuyla kişisel bağlantılarının nasıl olduğu gibi soruları yanıtlarını vermek araştırmanın güvenirliğini arttıracaktır (Patton, 2002, s.566).

Bu çalışma için de araştırmacının rolünün açık bir şekilde tanımlanması da yapılan güvenirlik çalışmalarından birisidir. Araştırmacının rolünün detaylı ve açıklıkla

tanımlanması araştırmanın güvenirlik çalışmaları için önemli bir adımdır ve araştırmacının rolü çalışma grubu başlığında tanımlanmıştır.

Araştırmaların iç güvenirliği için nitel araştırmalarda, araştırmanın her süreçte tutarlı olmasıyla ilişkilendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.305). Tutarlık için araştırmanın veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanma süreci ve veri analizi gibi farklı aşamalarda olmalıdır. Bu araştırmada, araştırma sorularının hazırlanmasından bulguların ve yorumların yazılma aşamasına kadar her aşamada tutarlı ve oluşturulan araştırma desenine uygun hareket edilmesine özen gösterilmiştir.

Araştırmaların dış güvenirliği ise yine Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından 'teyit edilebilirlik' olarak isimlendirilmiştir. Bu çalışmada teyit edilebilirlik için daha önce bahsedilen puanlayıcılar arası güvenirlik testi uygulanmış ve veri setinden bir örneklem seçilerek araştırma soruları ile birlikte bir başka uzmanla paylaşılmıştır. Yapılan test sonucunda kodlamaların birbiriyle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Etik Gereklilikleri

Bilimsel araştırmaların tümünde olduğu gibi nitel araştırmalarda da uyulması gereken bazı etik kurallar vardır. Guillemin ve Gillam (2004) etik türlerini mevzuat etiği ve uygulamada etik olarak iki kategoriye ayırmaktadır. Mevzuat etiği, araştırmaların ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından incelenerek uygun bulunması halinde çalışmaya izin vermeleri ile ilişkili bir süreçtir. Uygulamada etik ise araştırma sırasında ortaya çıkan ve görmezden gelinip gelinemeyeceğine karar verilmesi gereken etik sorunları ifade etmektedir (Guillemin ve Gillam, 2004, s.264). Bu iki başlığın yanı sıra insanların katıldığı her çalışmada uygulanması gereken bazı etik ilkeler de vardır. Araştırmaya katılan kişilere araştırma ile ilgili bilgi vermek ve katılımcıların özel hayatlarına saygı göstermek bunlardan bazılarıdır. Bu araştırmada mevzuat etiği, bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermeme, aldatmama/yanıltmama ve verilere sadık kalma ilkeleri uygulanmıştır.

Mevzuat Etiği

Araştırmada veri toplama çalışmalarına başlamadan önce Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar formu doldurularak başvuru yapılmıştır. Araştırma Ankara Üniversitesi Etik Kurul'u tarafından

onaylandıktan sonra veri toplama sürecine başlanmıştır. Etik kurul onayı EK-11'de gösterilmiştir.

Daha sonra ise çalışma verilerinin toplanacağı TOBB ETU Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı'ndan da yönetici, MGB çalışanı ve öğretim görevlileriyle görüşme yapabilmek ve kullanılacak olan verilere erişim sağlayabilmek için izin istenmiştir. Verilen izin ile ilgili belge EK-12'de sunulmuştur.

Bilinçli Onay

Yapılan tüm görüşmelerden önce katılımcılar süreçle, çalışmanın amacıyla, görüşmede kaç soru olduğuyla ve görüşme süresiyle ilgili bilgilendirilmiştir. Görüşme onam formları her bir katılımcıya verilmiş ve okumaları için zaman tanınmıştır. Görüşme esnasında ses kaydı almak için katılımcılardan hem sözlü hem yazılı izin alınmış ve aydınlatılmış onam formları karşılıklı olarak imzalanmıştır. Formların birer kopyası araştırmacıda kalırken, birer kopyası da katılımcılara verilmiştir. Aydınlatılmış onam formunun bir örneği EK-13 sunulmuştur.

Son olarak katılımcılar görüşme sürecinin etik ilkeleri ve görüşme sürecinde veya sonrasında sahip oldukları haklar konusunda bilgilendirilmişlerdir. Bu bilgilendirmeler kapsamında çalışmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu, istedikleri zaman çalışmadan ayrılabilecekleri vurgulanmıştır.

Gizlilik, Özel Hayata Saygı ve Zarar Vermeme

Araştırma kapsamın katılımcıların özel hayatlarına veya kendilerine zarar verecek herhangi bir sorunun sorulmasından kaçınılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışma kapsamında oluşturulan sorular ve toplanan belgeler katılımcıları herhangi bir zarara uğratacak nitelikte değildir. Yapılan görüşmelerde ses kaydı alınmış, alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve katılımcıların hiçbir şekilde kimlik bilgileri, isimleri kullanılmamıştır. Görüşme esnasında, katılımcıların kimliklerinin anonim kalacağı ve araştırma raporunda herhangi bir şekilde isimlerinin kullanılmayacağı, dolayısıyla kendilerine O, Y ve U ile başlayan kodlar verileceği katılımcılarla da paylaşılmıştır. Görüşme katılımcılarına bu harflerle başlayan kodlar verilerek çözümlemeler yapılmış ve çözümleme işlemi tamamlanınca ses kayıtları silinmiştir.

Aldatmama/Yanıltmama

Araştırma süresince katılımcılar hiçbir aşamada aldatılmamış veya onlara yanıltıcı bir bilgi verilmemiştir. Aydınlatılmış onam formunda (EK-13) gerekli tüm açıklamalar yapılmış ve araştırma süreci şeffaf bir şekilde yürütülmeye çalışılmıştır. Veri analizleri sonrasında oluşan bulgular katılımcıların bazılarıyla paylaşılarak katılımcı onayları alınmıştır.

Verilere Sadık Kalma

Araştırma süreci boyunca elde edilen veriler özenle toplanmış, dosyalanmış ve sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Veriler yorumlanırken kesinlikle çarpıtılmamış ve raporlaştırma esnasında doğrudan alıntılar kullanılarak araştırmanın şeffaflığı desteklenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın tüm alt amaçları için aynı veri analizi yöntemleri kullanılmış olduğu için veri analizi ile ilgili detaylı açıklamalar tek bir başlık altında verilmiştir.

Bu araştırma bütüncül tekli durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak ise odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler ve belgeler kullanılmıştır. Dolayısıyla, elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Patton'a göre:

> Nitel analize durum çalışması yaklaşımı bir analiz sürecini temsil ettiği için veriyi toplama, düzenleme ve analiz etme aşamalarını içerir. Amaç her birim durum ile ilgili kapsamlı, sistematik ve derinlemesine bilgi toplamaktır. Analiz süreci bir ürün ile sonuçlanır ki o da durum çalışmasının kendisidir. Böylece durum çalışması terimi ya analiz sürecine ya analizin sonucuna veya her ikisine birden gönderme yapar (Patton, 2002, s.447).

Farklı uzmanlar tarafından yapılan nitel veri analizi sınıflandırmaları göz önünde bulundurulduğunda Strauss ve Corbin'in sınıflaması tüm sınıflandırmaların ortak özelliklerini kapsar niteliktedir. Strauss ve Corbin betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki süreç tanımlamışlardır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Betimsel analiz süreci araştırma kapsamında ele alınan kavramsal çerçeve bağlamında belirlenen bazı temalara yönelik olarak verilerin toplanması ve yorumlanması sürecidir. Bu süreçte doğrudan alıntılar sıklıkla kullanılarak elde edilen bulgular düzenli bir şekilde sunulur ve yorumlanır.

İçerik analizinde ise amaç araştırma için toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.250). Toplanan tüm verilerin birlikte analiz edilmesi ve bazı temalar altında toplanmasıyla beraber içerik analizi, betimsel analizle ortaya çıkarılamayacak bazı kavramların ortaya çıkarılmasına yardımcı olabilir. İçerik analizi yapılırken birbirleriyle benzerlik gösteren bazı kavramlar (kodlar) bir araya getirilir ve bazı temalar oluşturulur. Nitel araştırmada içerik analizi süreci verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması olarak dört aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.260).

Görüşmelerin İçerik Analizi

İçerik analizi için ilk aşama verilerin kodlanması aşamasıdır. Kodlama aşamasında araştırmacı elde ettiği veriyi anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal çerçeve içinde ne anlama geldiğini bulmaya çalışır. Bu bölümler bazen bir sözcük, bir cümle veya bir paragraf olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.260). Araştırmacı verilerinin içinde benzer özellik taşıyan kodları aynı şekilde isimlendirerek benzer yapıları bir araya getirir ve böylece kendi içinde anlamlı birimler oluşturur. Oluşan bu birimlerin daha üst düzey ve kapsamlı bir tema altında birleşmesi ile analiz sonlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri kodlaması aşamasında veriler daha önceden belirlenmiş kavramlara göre veya araştırma için oluşturulmuş genel bir kavramsal yapıya göre kodlanabilir. Bu şekil kodlamalarda araştırmada kullanılan kavramsal çerçeve gereği belli kodlar veya temalar veriler toplanmadan önce tanımlanmış olabilir ve toplanan veriler bu kod veya temalar altında analiz edilebilir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bir diğer kodlama yöntemi ise doğrudan verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapmaktadır (Miles ve Huberman, 1994).

Bu araştırmada, temel veri toplama aracı olarak öğretim görevlileriyle ve yöneticilerle yapılan odak grup görüşmeleri, MGB çalışanlarıyla yapılan görüşmeler ve program katılımcılarının süreçte doldurdukları belgeler kullanılmıştır. Veri analizi için öncelikle yapılan tüm görüşme kayıtları çözümlenmiş, analiz edilecek belgeler toplanmış ve veri seti veri analizi için hazır hale getirilmiştir. Çözümleme yapılan görüşme örneklerinden bir örnek EK-14'de gösterilmiştir.

Veri setindeki tüm görüşmeler üzerinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Kavramsal çerçeve, araştırma soruları, problem alanları veya bunlar gibi temel değişkenlere göre hazırlanan bir temalar listesi kodlama aşamasında araştırmacının işini kolaylaştırabilir (Miles ve Huberman, 1994). Bu nedenle içerik analizi yapılırken Stufflebeam'in CIPP program değerlendirme modelindeki dört temel başlık muhafaza edilmiş ve bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutları kodlama için kavramsal çerçeveyi oluşturmuştur. Veri seti üzerinde yapılan içerik analizi bu dört boyut altında gerçekleştirilmiştir ve yeni kodlamalar yoluyla bu dört boyut altında yeni temalar oluşturulmuştur. Veri analizine başlarken oluşturulan kavramsal çerçeve Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Veri Analizi İçin Önceden Oluşturulan Çerçeve

Şekil 3'te görülebileceği gibi veri analizi için CIPP modelinin dört boyutu altında üçer tane alt boyut belirlenmiş ve veriler bu alt boyutlara göre analiz edilmiştir. Kavramsal çerçeve oluşturulduktan sonra veri analizi için izlenen adımlar açık kodlama, tema, kategori ve alt kategori oluşturmadır.

Açık Kodlama. Açık kodlama veri setini tema ve kategoriler seviyesine indirgeyen süreçtir (Clark ve Creswell, 2015). Bu aşamada tüm veri seti satır satır okunarak önemli olabileceği düşünülen kelime, cümle veya paragraflar araştırmacı tarafından onlara uygun görülen bir isimle kaydedilir. Bu araştırmada açık kodlama

esnasında isimlendirilen kodlar daha önceden belirlenen boyutların altına yerleştirilmiştir. Şekil 3'te görüldüğü gibi toplam 1.221 kod belirlenmiştir.

Veri Setini Kategoriler Altında Sınıflandırma. Açık kodlama ile boyutların altına yerleştirilen ve detaylıca kodlanan veri kategoriler etrafında sınıflandırılmıştır. Bir başka deyişle ortak herhangi bir özelliğe sahip küçük kodlar kendilerini içine alacak daha büyük bir kategori altında toplanmışlardır. Kategorilendirme, elimizde olan veride hangi konuların ön plana çıktığını gösteren ve benzer mantıksal açıklamaların genel olarak bir araya getirilme işlemidir (Güler, Halıcıoğlu, ve Taşğın, 2015, s.203). Nitel veri analizinde bu işlemler için kullanılan isimler değişiklik göstermektedir. Bu aşamada oluşturulan ve kategori olarak adlandırılan veri bölümlerini Corbin ve Strauss (2007, s.222) oluşturulan 'kavramlar/konseptler' olarak isimlendirmektedir.

Kategorilerin Alt Kategorilerinin Oluşturulması. Bu aşamada oluşturulan kategorilerin içindeki kodlar kendi aralarında birleştirilmiş ve farklı bakış açılarını ifade eden kodlar bir alt kategori oluşturmuştur. Yani, bir araya gelemeyecek kadar farklı noktalara değinen kodlar için farklı alt kategoriler yaratılmıştır. Bu işlem alt kategorilerden daha küçük bir analiz birimine ulaşılamayana kadar devam etmiştir.

Kategorileri Temalara Dönüştürme. Veri analizinde son olarak oluşturulan kategoriler bir araya gelerek kendilerini kapsayan temalara dönüştürülmüştür. Temalar CIPP program değerlendirme modelinin boyutları altında oluşturulan en temel analiz birimleri haline gelmiştir.

Belge İncelemesi

Daha sonra belge incelemesi yapılmış tüm belgeler görüşme verilerinin analizi esnasında oluşturulan temalar ve kategoriler çerçevesinde betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz esnasında belgelerde kullanılan bazı ifadeler bağlam, girdi, süreç ve boyutlarında oluşan bazı kategorilerle eşleştirilmiş ve görüşlerle birlikte yorumlanmıştır. Araştırmada veri analizi için MAXQDA programı kullanılmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular ve yorumlar araştırma soruları ile paralel bir şekilde sunulamuştur.

Araştırma Stufflebeam'in CIPP program değerlendirme modeli ile yürütülmüş ve modelin gerektirdiği Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı aşamaları araştırmanın temel boyutları olarak belirlenmiştir. Bu dört boyut altında yöneticiler, MGB çalışanları, öğretim görevlileri ile yapılan görüşmeler analiz edilmiş ve her bir boyut yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi olmak üzere üç farklı alt boyut altında analiz edilmiştir. Bu nedenle Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı boyutlarının her biri yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi olmak üzere üç ayrı alt boyutla birleştirilerek ele alınmış ve hem kendi içlerinde hem de karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Daha sonra belge incelemelerinden elde edilen bulguların görüşmelerden elde edilen bulgularla ilişkileri ve belgelerin görüşmeleri nasıl ve ne ölçüde destekledikleri incelenmiştir. Nitel veri, alıntıları, gözlemleri ve belgelerden doğrudan alıntılanan cümleleri içerdiği için (Patton, 2002, s.47) bu çalışmada elde edilen verilerden doğrudan alıntılanan bazı kısımlar veri kaynakları gizli tutulacak şekilde sunulmuştur.

Bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarının altında yer alan tema, kategori ve alt kategoriler oluşturulurken Stufflebeam'in CIPP modeline yönelik yaptığı sınıflamalar ve her boyutun kendine özgü olarak içermesi beklenen diğer temalar da göz önünde bulundurulmuştur. Bu noktada kategoriler CIPP program değerlendirme modelindeki bağlam, girdi, süreç, çıktı boyutlarının altında yer alan temel kavramlar olabileceği gibi, çalışma grubunun sağladığı verilerde ilgili oldukları konulara göre ortak özellikler gösteren kavramların birleşimi de olabilir.

1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Hem nitel araştırmanın gereksinimlerinden birisi olan araştırılan konunun kendi bağlamı içinde incelenmesi gerekliliği hem de bağlam boyutunun önemli bir bileşeninin değerlendirilen programın detaylı bir tanımını yapmak olmasından dolayı

değerlendirilen mesleki gelişim programı ile ilgili genel bilgiler vermek yararlı olacaktır.

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi 2003 yılında Ankara'da kurulmuş bir vakıf üniversitesidir. Yabancı Diller Bölümünde hem üniversiteye yeni başlayan öğrencilerden bölümü %30 İngilizce olan öğrenciler İngilizce hazırlık eğitimi almakta hem de bölümlerine geçmiş olan öğrenciler lisans İngilizcesi ve ikinci yabancı dil eğitimi almaktadır. TOBB ETÜ YDB'de 2019 yılı itibariyle 70 İngilizce öğretim görevlisi çalışmaktadır.

YDB'de görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin büyük bir kısmı kadınlardan oluşmaktadır. Tüm öğretim görevlilerinin yaş ortalaması 31, ortalama deneyim süresi 8 yıldır. Kurumda görev yapan öğretim görevlilerinin %82'si (n=58) yüksek lisansını tamamlamıştır. Öğretim görevlilerinin %14'ü ise doktora çalışmalarını sürdürmektedirler. Öğretim görevlileri İngilizce öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İngiliz Dilbilimi ve İngilizce Mütercim-Tercümanlık gibi çeşitli alanlardan mezun olmuşlardır.

Kurulduğu yıldan itibaren kurumda çeşitli mesleki gelişim etkinlikleri yürütülmüş ancak sistemli bir mesleki gelişim programı yürütülememiştir. 2015 yılında TOBB ETU Yabancı Diller Bölümü'nde bir öğretmen eğitmeninin çalışmaya başlaması ile Mesleki Gelişim Birimi (MGB) kurulmuştur. Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun, yüksek lisansını Program Geliştirme üzerine tamamlamış ve meslekte oldukça deneyimli olan bir eğitmen tarafından kurulan birim 2015 yılında faaliyet göstermeye başlamıştır. 2015 yılı süresince tüm öğretim görevlilerinin derslerini gözlemlenmiş, onlarla gözlem öncesi ve gözlem sonrası toplantılar yapılmıştır. Eğitmen bu gözlemlerin yanı sıra gerek dönem içinde gerekse dönem sonunda geribildirimler toplamış ve kurumun ihtiyaç analizi ortaya çıkartılmıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda 2016 yılından itibaren kuruma yeni bir mesleki gelişim anlayışı getirmeyi amaçlayan bir sistem oluşturma çabasına girilmiştir. SMG programı adıyla yeni bir sistem oluşturulmuş ve bu program 2015-2016 yılı itibariyle uygulamaya konulmuştur. Uygulanan programla ilgili detaylar giriş bölümünde detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

1.1. Bağlam Boyutuna Yönelik Yönetici Görüşleri

Bu başlık altında yöneticilerin mesleki gelişim programının bağlam boyutuna ilişkin sağladıkları verilerden analiz edilen bulgular yer almaktadır. CIPP modelinde bağlam boyutu değerlendirilen programla ilgili temel tanımlamaların yapıldığı, programa neden ihtiyaç duyulduğu, programın neleri amaçladığı ve bu amaçlar belirlenirken nelere öncelik verildiği gibi sorulara yanıt arandığı boyuttur. Bu anlamda bağlam boyutu aynı zamanda programın her bir diğer boyutunun planlanması için güçlü ve zayıf yönlerine dair bilgiler içeren boyuttur (Stufflebeam, 1971, s.5).

Bağlam boyutu altında yönetici amaç ve yönetici ihtiyaç olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Temalar boyutlar altında oluşan en temel analiz birimleridir. Yönetici amaç temasında program tasarlanırken belirlenen amaçların neler olduğuna dair yönetici görüşleri birleşmiştir. Bu tema altında yöneticilerin programın amaçlarına dair görüşleri kategoriler ve alt kategoriler halinde sunulmuştur. Bağlam boyutu altında oluşan ikinci tema ise yönetici ihtiyaç temasıdır. Benzer şekilde yönetici ihtiyaç temasında da yöneticilerin programa dair belirttikleri ihtiyaçlar kategoriler ve sonrasında alt kategoriler şeklinde sunulmuştur.

Temalardan sonra oluşan analiz birimi kategorilerdir. Yönetici bağlam boyutunun yönetici amaç ve yönetici ihtiyaç temaları altında farklı kategoriler oluşmuştur. Yöneticilerin belirttiği amaçlara yönelik yapılan analiz sonucunda yönetici amaç temasının altında programın öğretim görevlilerine yönelik amaçlarına ve programın kuruma yönelik amaçlarına ilişkin iki farklı kategori oluşmuştur. Yönetici ihtiyaç teması ise program öncesi ihtiyaçlar ve mevcut ihtiyaçlar olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır.

Bağlam boyutu karar vericilerin yeni amaçlar belirlemek, mevcut amaç ve ihtiyaçları gözden geçirmek veya mevcut amaç ve ihtiyaçların sağlamasını yapmak için kullanabilecekleri bir boyuttur (Stufflebeam, 1971, s.6). Bu araştırmada da CIPP modeli geçmişe dönük program değerlendirme için kullanıldığından ihtiyaçlara yönelik oluşan kategorilerin hem program uygulanmaya başlamadan önce var olan ihtiyaçlara yönelik hem de program geliştirme sürecinin süreklilik gerektiren bir döngü olmasından kaynaklı program sürecinde oluşan yeni ihtiyaçlara yönelik olarak oluşturulduğunu belirtmek yararlı olacaktır. Bu bağlamda program öncesi ihtiyaçlar kategorisi mesleki gelişim programı uygulanmaya başlanmadan önce ortaya çıkan ihtiyaçlara yönelikken,

mevcut ihtiyaçlar kategorisi mesleki gelişim programın uygulanmaya başlamasından bu yana değişen, programla beraber eksikliği ortaya çıkan ihtiyaçlara ilişkin bir kategoridir.

Araştırmanın en son analiz birimini ise alt kategoriler oluşturmaktadır. Yönetici amaç ve yönetici ihtiyaç temalarının altında oluşan kategoriler kendileriyle ilişkili olarak bir araya gelen farklı bakış açılarının oluşturduğu alt kategorilerden oluşmaktadırlar. Bir başka deyişle alt kategoriler kategorilere yönelik olarak belirtilen farklı başlıkları içermektedir. Her bir alt kategorinin isminin hemen arkasından kaç farklı kişinin o kategoriyle ilgili görüş bildirdiği parantez içinde belirtilmiştir.

Yönetici bağlam boyutunun altında toplam 13 alt kategori sınıflandırılmıştır. Oluşturulan alt kategoriler yöneticilerin uygulanan mesleki gelişim programının bağlam boyutuna yönelik görüşlerini, ortak konularda belirttikleri farklı fikirleri ortaya çıkarmak ve programın bağlamını detaylıca tanımlamak açısından faydalı olacaktır. Oluşan alt kategorilerle ilgili belirtilen görüşler hem toplam kaç kişinin o alt kategori ile ilgili görüş belirttiğini gösterir şekilde hem de alt kategorilere ilişkin doğrudan alıntılar kullanılarak sunulmuştur. Yönetici bağlam boyutu altında oluşan tüm kategori ve alt kategoriler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Yönetici Bağlam Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri

Boyut	Tema	Kategori	Alt Kategori
Yönetici Bağlam	Yönetici Amaç	Öğretim Görevlisine Yönelik Amaç	Kurum içi mesleki işbirliği, gelişimi teşvik etme, kurum içi sosyal paylaşım, uyum programı
		Kuruma Yönelik Amaç	Kurumsal saygınlık, kurumlar arası işbirliği, birimler arası köprü görevi
	Yönetici İhtiyaç	Program Öncesi İhtiyaçlar	Sürekliliği olan bir sistem, ihtiyaç analizi, ihtiyaç sırası, işe yeni başlayan öğretim görevlileri
		Mevcut İhtiyaçlar	İngilizce öğretimi ile ilgili konular dışında eğitim, hitap edilen grup

Yönetici Amaç Teması

Bu tema altında yönetici amaç ve yönetici ihtiyaç kategorilerine ilişkin bulgular yer alacaktır.

Öğretim Görevlisine Yönelik Amaç Kategorisi. Tablo 11'de görülebileceği gibi yönetici amaç temasının altındaki öğretim görevlisine yönelik amaç kategorisi uyum programı, gelişimi teşvik etme, kurum içi sosyal paylaşım ve kurum içi mesleki işbirliği alt kategorileri ile sınıflandırılmıştır. Aşağıda mesleki gelişim programının öğretim görevlilerine yönelik olarak belirtilen amaçları oluşturulan alt kategoriler üzerinden tek tek açıklanmaktadır.

Kurum İçi Mesleki İşbirliği. Bu alt kategoride dört yönetici mesleki gelişim programının en temel amaçlarından birisinin kurum içindeki mesleki işbirliğini arttırmak olduğunu vurgulamıştır. İşbirliği profesyonel bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için temel özelliklerden birisidir (DuFour ve Eaker, 1998, s.180). Bu alt kategori ile birlikte yöneticiler, meslektaşların "birbirlerinin hazırladıkları ders planlarına bakarak birbirlerinden öğrenmelerinin" (Y6) önemini vurgulamaktadırlar. Aynı zamanda "farklılıkları gözeterek meslektaşları ortak bir noktada birleştirmenin" (Y1), "insanlara bir şey öğretmek değil de onları bir araya getirerek birlik ortamı oluşturmanın" (Y6) ve "farklı altyapılarda olan meslektaşların birbirleriyle bilgi ve deneyim paylaşımında bulunmalarının" (Y3) mesleki gelişim programının amaçlarından olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan benzer çalışmalarda da öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği içinde öğrenmelerine fırsat veren mesleki gelişim etkinliklerinin daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır (Abu-Tineh & Sadiq, 2017; Ekşi, 2010; Noom-ura, 2013; Schlager & Fusco, 2003; Ünal, 2010).

Gelişimi Teşvik Etme. Üç yönetici, mesleki gelişim programının bir diğer amacının ise hem öğretim görevlilerini "sürekli öğrenen birer yaşam boyu öğrenci haline getirmek" (Y1), hem de unutulmaya yüz tutmuş ancak aslında "var olan bilgileri açığa çıkartma" (Y6) olduğunu vurgulamıştır. Özellikle meslekte uzun süredir hizmet vermekte olan öğretim görevlilerine yönelik olarak programın "yeni öğretim stratejileri vererek, deneyimli hocanın motivasyonunu arttırarak onu geliştirmeyi" (Y6) amaçladığı belirtilmiştir.

Kurum İçi Sosyal Paylaşım. Bir yönetici mesleki paylaşım ve işbirliği amacının yanı sıra, yöneticiler mesleki gelişim programının aynı zamanda "kurumda çalışan herkesin birbirini tanımasına" (Y5) fırsat verecek etkinlikler düzenleyerek kurum içindeki sosyal paylaşımları desteklemeyi de amaçladığını belirtmiştir.

Uyum Programı. Üç yönetici yabancı dil eğitimcilerinin birçoğunun meslekteki ilk yıllarında ya kendi kendilerine veya bir yönetici, meslektaş, danışman desteğiyle yollarını bulabildikleri bir gerçektir (Farrell, 2015a, s.2). Bu noktada mesleki gelişim programının bir diğer amacı olarak yöneticiler**,** kurumda yeni çalışmaya başlamış öğretim görevlilerinin mesleki bilgi ve becerileri kazanmaları olduğunu belirtmişlerdir. Yönetici görüşüne göre mesleki gelişim programının amacı "kurumda yeni çalışmaya başlamış öğretim görevlilerine hem kuramsal bilgileri vermek hem de bu bilgileri uygulamalı olarak kullanmalarını sağlamaktır." (Y6) Bunun için de kurumda uygulanan uyum programının mesleki gelişimin önemli bir boyutu olduğunu ve programın asıl amaçlarından birisi olduğunu belirtmişlerdir.

Kuruma Yönelik Amaç Kategorisi. Kuruma yönelik amaç kategorisi ise kurumsal saygınlık, kurumlar arası işbirliği ve birimler arası köprü görevi alt kategorilerinden oluşmaktadır. Bu alt kategorilere yönelik açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Kurumsal Saygınlık. Bir yöneticiye göre kuruma yönelik amaçlardan ilki bir mesleki gelişim birimine sahip olmanın veya bir mesleki gelişim programı uyguluyor olmanın "kurumu tercih sebebi" (Y2) yapmasıdır. Sistemli bir mesleki gelişim programının kuruma saygınlık kazandırdığı belirtilmiştir.

Kurumlar Arası İşbirliği. Kuruma yönelik olarak belirtilen ikinci amaç diğer kurumlarla işbirliklerinin yapılması için fırsatlar yaratılmasıdır. Kurumun "dışarıyla bir bağlantısının" (Y3) olması ve "diğer kurumların neler yaptığı konusunda" (Y3) bilgi sahibi olmak 1 yönetici tarafından mesleki gelişim programının amaçları arasında belirtilmiştir. Mesleki gelişim programı dâhilinde kuruma dışarıdan uzman kişilerin davet edilmesinin veya program dâhilinde başka üniversitelerle işbirliği yapmanın amaçlandığı düşünülmektedir.

Birimler Arası Köprü Görevi. Fransson, Lakerveld ve Rohtma (2009) mesleki gelişim programı uygulayıcıları için 'öğrenmeyi kolaylaştıran kişi' terimini kullanmakta ve bu kişilerin bazen birbiriyle çelişen bazı rollerinin olduğunu, hem okul yöneticilerini veya çeşitli otoriteleri hem de kurumdaki öğretim görevlilerini memnun edip dengeyi sağlamaya çalıştıklarını söylemektedirler. Bu çalışmada, iki yöneticiye göre mesleki gelişim programının kuruma yönelik son amacı yabancı diller bölümü bünyesinde görev yapmakta olan birimler arasında köprü vazifesi yapmasıdır. Okul genelinde yapılan bir

değişiklik ile ilgili program geliştirme birimi ile mesleki gelişim biriminin yaptığı işbirliği bu amaca örnek olarak gösterilmiştir.

> **Bağlam\Yönetici Bağlam\Yönetici Amaç\Kuruma Yönelik** Bu birimlerle hocaların daha uyumlu çalışması için, biz birimler olarak bir şey yapıyoruz ama, mesleki gelişim birimi biraz açığı da kapatma rolünü de üstlendi. Öyle bir ihtiyacımızı da giderdi. Mesela yeni bir programda bir değişiklik yapıyoruz, yeni bir uygulamamız var; bunu hocalara aktarmada evet biz program olarak aktarıyoruz ama bir de bunun farklı bir boyutu. O ihtiyacımızı da... Vardı yani böyle bir ihtiyacımız ve bu birim kapatıyor diye düşünüyorum. (Y3)

Yönetici İhtiyaç Teması

Bu tema program öncesi ihtiyaçlar ve mevcut ihtiyaçlar olarak iki kategoriden oluşmuştur.

Program Öncesi İhtiyaçlar Kategorisi. Yönetici bağlam boyutunun ikinci teması olan yönetici ihtiyaç temasında ise, program öncesi ihtiyaçlar kategorisi sürekliliği olan bir sistem, ihtiyaç analizi, ihtiyaç sırası ve işe yeni başlayan öğretim görevlileri alt kategorilerinden oluşmuştur. Alt kategorilerin her birinin açıklamaları aşağıda detaylandırılmıştır.

Sürekliliği Olan Bir Sistem. Korkmazgil'in (2015) çalışmasında ulaşılan sonuçta da vurgulandığı gibi uygulanan mesleki gelişim programlarının veya yürütülen etkinliklerin sürekliliğinin olması, tek seferlik etkinlikler düzenlenmesinden ziyade sürece yayılan ve sürekli olan bir programların tercih edildiği belirtilmiştir. 2015 yılında uygulanmaya başlanan mesleki gelişim programı öncesinde de bir takım mesleki gelişim girişimlerinin olduğu iki yönetici tarafından belirtilmiştir. Ancak bu uygulamaların bir devamlılığı olmadığı için kurumda sürekliliği olan, sistemli bir mesleki gelişim programına ihtiyaç duyulmakta olduğu belirtilmiştir.

> **Bağlam\Yönetici Bağlam\Yönetici İhtiyaç\Program Öncesi İhtiyaçlar** Ama sadece değişen ihtiyaçlara bağlı olarak böyle bir sistem kurduğumuzu düşünmüyorum ben. Belki bu ihtiyaçlar başladığımız yıldan, 2005 yılından beri de vardı. Ama bu ihtiyaçları karşılayacak düzenli bir iş gücüne de ihtiyacımız vardı. Düzenli ve sürekli iş gücüne. O yüzden (Öğretim Görevlisinin Adı) gelip, bu işte uzman kişinin böyle bir birimi kurması, sürdürülebilir bir sistem kurması... Önceki zamanlarda da bu görevi üstlenmiş kimseler oldu ama sürdürülebilir bir sistem kurmadan ve kendisinden sonra bu işi devam ettirecek birilerini yetiştirme konusunda eksiğimiz vardı. Yoksa yaşam boyu öğrenme deyince bu sürekli bir ihtiyaç, herkes için bir ihtiyaç. Yani zamandan ve kişiden bağımsız aslında. (Y1)

İhtiyaç Analizi. İhtiyaç analizi alt kategorisi program amaçları belirlenmeden önce ihtiyaçların nasıl belirlendiğine yönelik olarak oluşan alt kategoridir. Bu kategoride görülmektedir ki program başlamadan önce "yönetim kurulu olarak ihtiyaç analizi yapılmasının gerekli olduğu" (Y1) tartışılmış ve okul genelinde yapılan bir anketle ihtiyaçlar belirlenmiştir. Ancak yöneticilerin belirttikleri ihtiyaç analizine göre yalnızca ihtiyaç duyulan İngilizce öğretimi alanları belirlenmiş ve "kuruma bu konulara yönelik uzman konuşmacılar çağırılmıştır." (Y6) Bunun yanı sıra okul genelinde "sınıf gözlemlerinin" (Y3) yapıldığı belirtilmiştir. Ancak, "lisans İngilizcesi derslerine giren öğretim görevlilerinin derslerinin gözlemlenmediği" (Y8) dolayısıyla onlara yönelik bir ihtiyaç analizi oluşturulmadığı dört yönetici tarafından söylenmiştir.

İhtiyaç Sırası. Bu alt kategoride mesleki gelişim birimi ve programına duyulan ihtiyacın kurumun diğer ihtiyaçlarıyla karşılaştırıldığında ikinci planda kaldığı bir yönetici tarafından konu edilmiştir. Öğretim görevlisi ihtiyaçlarının "hep öğrencilerden sonra ikinci plana atılması" sebebiyle mesleki gelişimle ilgili gelişmelerin geciktiği, "öğrencilere doğrudan etki edecek birimlerde düzen sağlandıktan" (Y1) sonra öğretim görevlilerinin mesleki gelişimine yönelik ihtiyaçların karşılanmaya başlandığı belirtilmiştir.

İşe Yeni Başlayan Öğretim Görevlileri. Yönetici amaç kategorisinde öğretim görevlilerine yönelik amaçlarda oluşan uyum programı alt kategorisi gibi, program öncesi ihtiyaçlar kategorisinde de kuruma her yıl yeni başlayan öğretim görevlisi sayısının fazla olması, uyum programını da kapsayan sistemli bir mesleki gelişim programına duyulan ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Bu görüşü benimseyen bir yönetici bulunmaktadır.

Mevcut İhtiyaçlar Kategorisi. Yönetici ihtiyaç temasının kategorilerinden ilki program öncesi ihtiyaçlar iken ikincisi mevcut ihtiyaçlar kategorisidir. Bu çalışmada TOBB ETU'de halen uygulanmakta olan bir mesleki gelişim programı değerlendirildiği için, değerlendirmenin hem geçmişe yönelik olarak gerçekleştirilen bir boyutu hem de programın uygulandığı süre içinde değişen ve bundan sonraki kısmına yönelik bir boyutu vardır. Mevcut ihtiyaçlar kategorisi programın uygulanmaya başlamasından bu yana ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara karşılık gelmektedir. Bu kategori İngilizce öğretimi ile ilgili konular dışında eğitim, hitap edilen grup ve sınıf içi uygulamalara yönelik etkinlikler alt kategorileriyle sınıflandırılmıştır.

İngilizce Öğretimi İle İlgili Konular Dışında Eğitim. Bu alt kategoride dört yönetici mesleki gelişimleri için artık "sınıfta uygulanacak etkinlikler öğrenmekten çok kişisel gelişimle ilgili etkinliklere" ihtiyaç duyduklarını (Y7, Y5, Y6) söylemişlerdir. Bu noktada özellikle meslekte "beş yılını aşmış öğretim görevlilerine daha farklı mesleki gelişim etkinliklerinin uygulanması" (Y6) vurgulanmıştır. Benzer bir ihtiyacın Hacettepe Üniversitesi'nde yapılan ihtiyaç analizi sonucunda ortaya çıktığı ve bu ihtiyaca yönelik olarak geliştirdikleri Çekirdek, Manto ve Kabuk isimli mesleki gelişim programına "stres yönetimi ve etkin dinleme gibi kişisel gelişim konularına ilişkin temalar ekledikleri" vurgulanmıştır (Yelbay Yılmaz, 2015).

Hitap Edilen Grup. TOBB ETU YDB bünyesinde hazırlık eğitimi, lisans İngilizcesi eğitimi ve ikinci yabancı dil eğitimleri birlikte verilmekte ve hepsi aynı bölüm altında yer almaktadır. Bu noktada mesleki gelişim programının "ağırlıklı olarak hazırlık eğitimine, hazırlık eğitimcilerine ve hazırlık öğrencilerinin ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik" (Y8) olduğu bir yönetici tarafından belirtilmiştir.

Bağlam boyutuna ilişkin olarak yöneticiler programın hem öğretim görevlilerine hem de kuruma ilişkin bazı amaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim görevlilerine ilişkin amaçlar arsından en fazla yöneticinin belirttiği amaç programın kurum içinde mesleki işbirliği sağlaması olmuştur. Göreve yeni başlayan öğretim görevlilerinin kuruma uyum sağlamaları ve öğretim görevlilerinin mesleki gelişiminin teşvik edilmesi ise programın yöneticiler tarafından belirtilen öğretim görevlilerine ilişkin diğer amaçlarıdır. Kuruma yönelik amaçlar temasında ise yöneticiler programın kurumdaki birimler arasında bir köprü vazifesi görmeyi, birlikte çalışmalarını teşvik etmeyi, kurumsal bir saygınlık kazandırmayı ve diğer kurumlarla olan işbirliğini arttırmayı amaçladığını belirtmişlerdir.

Yöneticiler bağlam boyutu altında, kurumun program başlamadan önce var olan ihtiyaçlarını ve program uygulanırken oluşan mevcut ihtiyaçları ifade etmişlerdir. Program uygulanmaya başlamadan önce yapılan gözlemler ve ihtiyaç analizi anketleriyle ihtiyaçların belirlendiği ortaya konmuştur. Göreve yeni başlayan öğretim görevlilerinin uyum sorunu yaşamaları programa yönelik bir ihtiyaç olarak belirtilmiştir. Sürekliliği sağlanabilecek bir mesleki gelişim programına duyulan ihtiyaç da yine program başlamadan önce oluşmuş ihtiyaçlardan bir tanesidir. Yöneticilere göre program uygulanırken oluşan ihtiyaçların arasında İngilizce öğretimi dışındaki konularda eğitimlerin verilmesi en sık tekrarlanan ihtiyaçlardan bir tanesidir. İkinci

olarak ise hazırlık ve bölüm İngilizcesi konularında eğitim veren öğretim görevlilerinin ihtiyaçlarının farklı olduğu ve bu iki gruba farklı içeriklerin hazırlanmasının gerektiği vurgulanmıştır.

1.2. Bağlam Boyutuna Yönelik MGB Çalışanlarının Görüşleri

Bu başlık altında MGB çalışanlarının bağlam boyutuna ilişkin görüşleri analiz edilmiş ve ortak noktalar bir araya getirilerek tema, kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur. CIPP değerlendirme modelinin daha çok kurumlar tarafından yapılan değerlendirmelerde veya kurum içinde yapılan değerlendirmelere yönelik olarak kullanılmasından (Stufflebeam vd., 2000, s.279) ötürü MGB çalışanlarının bağlam konusundaki düşüncelerinin, uygulanan programın amaçlarına, ihtiyaçlara ve fırsatlara yönelik fikir vereceği düşünülmektedir.

Yönetici bağlam boyutunda olduğu gibi, MGB çalışanı bağlam boyutu altında da temel analiz birimi olarak MGB çalışanı amaç ve MGB çalışanı ihtiyaç temaları oluşturulmuştur. MGB çalışanı amaç teması MGB çalışanlarının programın amaçlarına yönelik görüşlerini ve MGB çalışanı ihtiyaç teması da MGB çalışanlarının programın ihtiyaçlarına yönelik görüşlerini içermektedir.

MGB çalışanı bağlam boyutu MGB çalışanı amaç ve MGB çalışanı ihtiyaç olmak üzere iki tema altında sınıflandırılmıştır. MGB çalışanı amaç teması mesleki gelişim programının amaçlarına yönelik MGB çalışanlarının görüşlerini içermektedir. Bu kategori kendi içinde öğretim görevlilerine yönelik program amaçları ve kuruma yönelik program amaçları olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. MGB çalışanlarına göre programın öğretim görevlilerine yönelik ve kuruma yönelik amaçları bu kategoriler altında verilecektir.

MGB çalışanı ihtiyaç teması ise program başlamadan önce belirlenen ihtiyaçlara, bu ihtiyaçların hangi yollarla ve nasıl belirlendiğine ve program uygulanmaya devam ederken ortaya çıkan mevcut ihtiyaçlara yönelik MGB çalışanlarının görüşlerine değinmektedir. MGB çalışanı amaç ve MGB çalışanı ihtiyaç temalarının altında yer alan alt kategoriler Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

MGB Çalışanı Bağlam Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri

Boyut	Tema	Kategori	Alt Kategori
MGB Çalışanı Bağlam	MGB Çalışanı Amaç	Öğretim Görevlisine Yönelik Amaç	Sürekli mesleki gelişim, sınıf içi uygulama, teşvik ve destek, farkındalık yaratmak
		Kuruma Yönelik Amaç	Kurumsal saygınlık, kurum kültürüne katkı, işbirliği
	MGB Çalışanı İhtiyaç	Program Öncesi İhtiyaçlar	Kurumsal ihtiyaç
		İhtiyaçların belirlenmesi	Anket, gözlem, profil taraması, geri bildirim, sürekli değerlendirme
		Mevcut İhtiyaçlar	Katılım beklentisi, zaman, mesleki rehberlik, yönetim desteği, araştırma yapma

Tablo 12'de görüldüğü gibi MGB çalışanı bağlam boyutu 18 alt kategori altında birleşmiştir. Alt kategoriler ortak bilgiler içeren konuların bir araya gelmesiyle oluşan ancak farklı bakış açılarını da yansıtabilen birimlerdir.

MGB Çalışanı Amaç Teması

Bu tema öğretim görevlisine yönelik amaç ve kuruma yönelik amaç olmak üzere iki kategori olarak sınıflandırılmıştır.

Öğretim Görevlilerine Yönelik Amaç Kategorisi. MGB çalışanı amaç teması içinde ilk olarak öğretim görevlilerine yönelik amaç kategorisinin alt kategorileri sırasıyla anlatılmıştır.

***Sürekli Mesleki Gelişim*.** Bu alt kategori mesleki gelişim programının "hem mesleğe yeni başlayan hocaya yol göstermek hem de doyuma ulaştığı yanılgısına kapılan hocaya hala yapılması gereken çok şeyin olduğu mesajını vermek" (U2) olduğunu vurgulamaktadır. Mesleki gelişimi bir sürekli öğrenme fırsatı olarak görerek "öğretim görevlileriyle beraber yapılan her tür etkinliğin bir mesleki gelişim etkinliği olduğu" (U2) savunulmaktadır. Öğretim görevlilerinin sürekli mesleki gelişim programına dâhil olmaları aynı zamanda "dolaylı olarak kuruma da faydalı olmaktadır." (U1) Öğretim görevlilerinin mesleki gelişimlerine devam etmeleri kurumun daha nitelikli çalışanlara sahip olması açısından önemlidir. Ancak bu noktada iki MGB çalışanı da kendilerini öğretim görevlilerinin mesleki gelişiminden sorumlu kişiler olarak tanımlamaktansa, 'profesyonel öğrenme ortamları yaratmaya çalışan, meslektaş etkileşimini hayata geçirmeyi amaçlayan çalışanlar' olarak tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla her öğretim görevlisi kendi mesleki gelişiminden sorumludur. Bu anlayışla

birlikte öğretim görevlilerinin 'yalnızca bilgi tüketicisi rolünü değil, aynı zamanda nitelikli bir sürekli mesleki gelişim programında bulunması gereken bilgi üreticisi rolünü' de üstlenmeleri de amaçlanmaktadır (Borg, 2015, s.7).

Sınıf İçi Uygulama. MGB çalışanlarına göre mesleki gelişim programının bir diğer amacı "sınıf içindeki ders kalitesini ve eğitimin niteliğini arttırmaktır." (U1) Sınıf içindeki eğitime katkıda bulunmak ve doğrudan etki etmenin programın amaçlarından birisi olduğu belirtilmiştir. Mesleki gelişim programlarının sınıf içi uygulamalara yönelik bilgiler içermesi yapılan diğer çalışmalarda da ulaşılan sonuçlardandır (Balcıoğlu, 2010; Doherty, 2011; Gándara vd., 2005; Howland, 2009).

Teşvik ve Destek. Sürekli mesleki gelişim alt kategorisindeki amaçla paralel olarak MGB çalışanları, programın bir amacının da öğretim görevlilerini mesleki gelişim konusunda "kendi gelişimlerini takip etmeye yönelik olarak teşvik etmek ve onlara kendi potansiyellerine nasıl ulaşabilecekleri konusunda yol göstermek" (U2) olduğunu belirtmişlerdir.

Farkındalık Yaratmak. MGB çalışanları son olarak programın öğretim görevlilerine her şeyi öğretmek gibi bir amacı olmadığını ancak belli konularda farkındalık yaratarak öğretim görevlilerine katkıda bulunduklarını düşünmektedirler. "Eylem araştırmasının nasıl katkı sağlayacağına dair net fikir oluşturmalarına yardımcı oluyoruz kafalarında bir öğretmen olarak eylem araştırması onlara nasıl katkı sağlar en azından bunu oluşturuyoruz." (U2)

Kuruma Yönelik Amaç Kategorisi. MGB çalışanı amaç temasının diğer kategorisi programın kuruma yönelik amaçları ile ilgili MGB çalışanlarının görüşleridir. Bu kategori altında kurumsal saygınlık, kurum kültürüne katkı ve işbirliği alt kategorileri bir araya gelmiştir.

Kurumsal Saygınlık. Kurumda mesleki gelişim programının olmasının kuruma bir saygınlık kazandırdığı ve bu kurumsal saygınlığın programın amaçlarından birisi olduğu belirtilmiştir. Diğer kurumlarla mesleki gelişim anlamında işbirliği yapmak, "kurumda yapılan etkinlikleri paylaşmak kurumun saygınlığını ve tanınırlığını" (U1, U2) arttıran etkinliklerdir.

Kurum Kültürüne Katkı. Kurum dışında kazanılan saygınlığın yanı sıra kurum içindeki etkileşimlerde kurum kültürüne de "olumlu anlamda katkı yapması" (U1, U2) MGB çalışanlarına göre programın amaçları arasındadır. Öğretmen ve idareci arasında

karşılıklı güven ilişkisine dayanan bir ilişki mesleki ve kişisel gelişimin gerçekleşme ihtimalini arttıracaktır (Zepeda, 2012, s.62).

İşbirliği. Bir MGB çalışanının kuruma yönelik amaç olarak belirttiği son aşama ise programın kurumdaki işbirliğini arttırmasına yöneliktir. Çalışma arkadaşları arasındaki "takım ruhunu geliştirmek" (U1) kuruma yönelik bir amaç olarak belirtilmiştir.

MGB Çalışanı İhtiyaç Teması

MGB çalışanı bağlam boyutunun ikinci teması MGB çalışanı ihtiyaç kategorisidir. Bu tema üç farklı kategori şeklinde sınıflanmıştır ki bunlar program öncesi ihtiyaçlar, ihtiyaçların belirlenmesi ve mevcut ihtiyaçlardır.

Program Öncesi İhtiyaçlar Kategorisi. Program öncesi ihtiyaçlar kategorisi program tasarısı oluşturulmadan önce kurumda var olan öğretim görevlisi ve kurum ihtiyaçlarına yönelik MGB çalışanlarının görüşlerinden oluşmaktadır. Bu kategoride alt kategori olarak yalnızca kurumsal ihtiyaç alt kategorisi ortaya çıkmıştır.

Kurumsal İhtiyaç. Program öncesi ihtiyaç kategorisinin alt kategorisi olarak oluşan kurumsal ihtiyaç alt kategorisi, kurumun saygınlığını arttırmak ve artık ihtiyaç sırasının mesleki gelişime gelmesinden dolayı bir mesleki gelişim programına ihtiyaç duyulmasına yöneliktir.

> **Bağlam\MGB Çalışanı Bağlam\MGB Çalışanı İhtiyaç\Program Öncesi İhtiyaçlar** Zaten TOBB Üniversitesi, yani hem üniversite olarak hem de yabancı diller bölümüne baktığımız zaman, prestiji olan iyi bir kurum. Onun için zaten bu tür yapılara ihtiyacı var kurumun. Yabancı Diller Bölümünde de ben gelmeden zaten birçok sistemi oturmuştu mesleki gelişim olmadan önce. Program birimi, testing birimi gibi. Yani birçok kurumda olmayan birçok şey zaten sistem olarak oturmuş durumdaydı. Bu açıdan zaten hani birçok kurumdan önde olduğumuzu düşünüyorum. Buna ek olarak en önemli şeylerden birisi de mesleki gelişimdi. (U1)

Aynı zamanda kurumun değişen sistem içinde, yükseköğretim kurumunun veya uluslararası bazı kurumların beklentilerini karşılayabilmek adına böyle bir programa ihtiyaç duyduğu bir MGB çalışanı tarafından belirtilmiştir. Bu amaç "ileriye yönelik hedefleri düşündüğünde de yani hani kurumun hedeflediği birçok şey var. Akreditasyon programları gibi mesela. Bunlar da mesleki gelişimden geçiyor. Aslında mesleki gelişim temel bir taşı gibi oluyor işin." (U1) şeklinde ifade edilmiştir.

İhtiyaçların Belirlenmesi Kategorisi. Bir diğer kategori olan ihtiyaçların belirlenmesi kategorisi, MGB çalışanlarının program ihtiyaçlarını belirlemek için ne gibi yöntemler izlediklerine programa yönelik amaçları belirlerken ihtiyaçları nasıl belirlediklerine ilişkindir. Bu kategorinin alt kategorilerini anket, gözlem, profil taraması, geri bildirim ve sürekli değerlendirme oluşturmaktadır.

Anket. Program ihtiyaçları belirlenmeden önce katılımcılara çevrimiçi bir ihtiyaç analizi anketinin gönderilmiştir. Bu anket katılımcıların kendilerini geliştirmek istedikleri alanlara yönelik olarak hazırlanmıştır.

Gözlem. Program öncesinde bir MGB çalışanı kurumda görev yapan tüm öğretim görevlilerinin sınıf gözlemlerini yapmış ve buradan edindiği bilgi ve birikimi mesleki gelişim programının ihtiyaçlarını belirleme alanında kullanmıştır. Resmi sınıf gözlemlerinin dışında MGB çalışanının resmi olmayan kişisel gözlemleri de ihtiyaç belirme aşamasına dâhil edilmiştir.

Profil Taraması. Mesleki gelişim programına katılması beklenen tüm öğretim görevlilerinin eğitim geçmişleri incelenmiş ve katılımcı profili göz önüne alınarak amaçlar belirlenmiştir. Katılımcıların birçoğunun "yüksek lisans ve doktoralarını yapıyor olmaları programla ilgili yapılan seçimlerde etkili" (U2) olmuştur.

Geri Bildirim. Hazırlanan taslak programla ilgili "yöneticilerden geribildirim alınmış" (U1) ve bu geribildirim ihtiyaçların belirlenmesinde etkili olmuştur.

Sürekli Değerlendirme. Son olarak mesleki gelişim programın değerlendirilmesi ve süreçte ortaya çıkan yeni ihtiyaçların belirlenmesiyle ilgili olarak program sürecinde sürekli bir değerlendirme sisteminin hâkim olduğunu belirtmişlerdir. "Bireysel değerlendirme toplantıları var, yönetici değerlendirme toplantıları var, program değerlendirme anketleri var, bunun dışında bizim hocalarla yaptığımız resmi olmayan görüşmeler var. Biz bunların aslında hepsini veri olarak kullanıyoruz." (U2) Böylece program esnasında sürekli olarak ortaya çıkan yeni ihtiyaçların belirlendiği belirtilmiştir.

Mevcut İhtiyaçlar Kategorisi. Yönetici ihtiyaç temasındaki kategorilerin en sonuncusu mevcut ihtiyaçlar kategorisidir. Bu kategori içinde yöneticilerden farklı olarak MGB çalışanları hem programın süreç içinde yeniden ortaya çıkan ihtiyaçlarından hem de mesleki gelişim programını yürüten kişiler olarak kendi ihtiyaçlarından bahsetmişlerdir. Bu açıdan mevcut ihtiyaçlar kategorisi hem programın

ihtiyaçlarına hem de mesleki gelişim birim görevlilerinin ve birimin genel olarak ihtiyaçlarına yönelik bir ikinci düzey kategori olmuştur. Bu kategorinin alt kategorileri katılım beklentisi, zaman, mesleki rehberlik, yönetim desteği ve araştırma yapma olarak sınıflandırılmıştır.

Katılım Beklentisi. MGB çalışanları programı tasarlarken programın bazı kısımlarında katılımın gönüllüğe dayalı bazı kısımlarında ise zorunlu olduğunu söylemişlerdir. Buna göre "öğretmenlik mesleğinde ben oldum diye bir şey yoktur. Mesleki gelişimin olmaması veya katılmak zorunda değilsin mesajı aslında sen bir vakitten sonra oldun mesajı vermek demektir. Mesleki gelişime katılımı zorunlu tutmak da her zaman daha çok gelişmeye açıklık demektir." (U2) Ayrıca mesleki gelişim programlarında "ufak bir zorunluluk olmasa maalesef katılımcıların çok fazla motivasyonu olmadığı" (U1) ifade edilmiştir. Belirtilen sebeplerle MGB çalışanları programın hem gönüllülüğe dayalı kısımlarının hem de zorunlu katılım gerektiren kısımlarının olması gerektiğini savunmaktadırlar.

Zaman. Programın devam ettiği süreçte ortaya çıkan bir diğer ihtiyaç, mesleki gelişim etkinlikleri için ayrılmış zaman problemidir. MGB çalışanları mesleki gelişim etkinlikleri için zaman ayarlamakta zorlandıklarını ve "yalnızca mesleki gelişim için ayrılmış zamanların olması gerektiğini" (U1, U2) savunmaktadırlar. Mesleki gelişim etkinlikleri için ayrılan zamanın yetersizliği Brown (2013) tarafından da vurgulanmıştır.

Mesleki Rehberlik. Programın amaçlarından birisi olarak da belirtilen teşvik ve destek, süreç içinde de mesleki gelişim programından beklenen ve halen ihtiyaç olarak belirtilen bir konudur. MGB çalışanları kendilerini "daha çok danışman, yönlendirici" (U2) olarak görmekte ve ihtiyaç olarak katılımcılara mesleki danışmanlık yapmanın gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Fransson ve diğerlerine (2009, s.76) göre de yaşam boyu öğrenme felsefesinin mesleki gelişim içinde yaygınlaşması ile beraber, MGB çalışanlarının rolü de 'eğitimci'den ziyade 'öğrenmeyi kolaylaştırıcı' kişi olarak adlandırılmaya başlanmıştır.

Yönetim Desteği. Mevcut ihtiyaç kategorisi altında yalnızca programa yönelik ihtiyaçlar değil aynı zamanda mesleki gelişim biriminin ihtiyaçları da MGB çalışanları ile yapılan görüşmelerde ortaya çıkmıştır. MGB çalışanları, mesleki gelişim sisteminde en önemli bileşenlerden birisinin yönetimin konuyla ilgili desteği olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda TOBB ETU yönetiminin mesleki gelişim programına

desteğinin tam olduğunu ancak bu desteğin zaman zaman programın içeriğinden ve niteliğinden bağımsız yalnızca varlığına yönelik bir destek olduğunu dile getirmişlerdir.

Araştırma Yapma. MGB çalışanlarının yine birimleriyle ve programla ilgili dile getirdikleri bir başka ihtiyaç ise mesleki gelişime yönelik araştırma yapma ihtiyacı olmuştur. MGB çalışanlarının görüşleri yürüttükleri programla ilgili araştırma yapma konusunda istekli olduklarını ve bunun işlerinin bir gereği olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak MGB çalışanları bağlam boyutunda programın öğretim görevlilerine ve kuruma ilişkin amaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim görevlilerinin mesleki gelişimlerinin sürekli olarak desteklenmesi ve öğretmenliğe veya öğretim alanlarına yönelik farkındalık kazandırılması programın öğretim görevlilerine yönelik öncelikli amaçlarındandır. Bunların yanı sıra sınıf içi uygulamaların geliştirilmesi ve öğretim görevlilerinin mesleki gelişim konusunda teşvik edilip desteklenmesi de programın amaçlarındandır. Kuruma yönelik olarak ise program kuruma saygınlık kazandırmayı, kurum kültürüne katkıda bulunmayı, kurumdaki birimler arasında köprü vazifesi yapmayı ve kurum içinde işbirliğini sağlamayı amaçlamaktadır.

MGB çalışanları bağlam boyutunda aynı zamanda ihtiyaçlardan da bahsetmişlerdir. Program uygulanmaya başlamadan önce katılımcı ihtiyaçlarının anketler, gözlemler, geribildirimler ve profil taramaları yoluyla yapıldığı belirtilmiştir. Program başlamadan önceki ihtiyaçlar kurumun sürekliliği olacak bir mesleki gelişim programına ihtiyaç duyması konusunda yoğunlaşmıştır. Program uygulanmaya başladıktan sonra oluşan ihtiyaçlarda ise MGB çalışanları mesleki gelişim etkinliklerine özel zaman ayrılması gerekliliğini, bu etkinliklere katılımın kurumsal olarak zorunlu hale getirilmesi gerektiğini ve bu konuda yönetimin de destek olması gerektiği belirtmişlerdir. Aynı zamanda MGB çalışanları kuruma ve yapılan çalışmalara ilişkin araştırma yapmak konusunda zamana ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

1.3. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretim Görevlisi Görüşleri

Bu başlık altında öğretim görevlilerinin programın bağlam boyutuna ilişkin cevaplarından elde edilen bulgular sunulacaktır. Yönetici bağlam ve MGB çalışanı bağlam boyutları gibi öğretim görevlisi bağlam da bir boyut olarak ele alınacaktır. Yönetici ve MGB çalışanlarında olduğu gibi öğretim görevlisi bağlam boyutu da önce

iki temaya ayrılmıştır. Bu temalar öğretim görevlisi amaç ve öğretim görevlisi ihtiyaç olarak isimlendirilmişlerdir.

Öğretim görevlisi amaç teması öğretim görevlilerinin programın amaçlarına yönelik görüşlerini ve bu amaçların kendileriyle hangi şekillerde paylaşıldığını içermektedir. Öğretim görevlisi ihtiyaç teması ise öğretim görevlilerinin programla ilgili ihtiyaçlarına yönelik görüşlerini içermektedir. Öğretim görevlisi amaç temasının kategorileri amaçların paylaşımı, öğretim görevlisine yönelik amaç ve kuruma yönelik amaçtır. Öğretim görevlisi ihtiyaç temasının kategorileri ise program öncesi ihtiyaçlar ve mevcut ihtiyaçlardır. Öğretim görevlisi bağlam boyutunun altında iki adet tema, beş adet kategori ve 23 adet alt kategori oluşmuştur. Tablo 13'te öğretim görevlisi bağlam boyutunun tema, kategori ve alt kategorileri gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretim Görevlisi Bağlam Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri

Boyut	Tema	Kategori	Alt Kategori
Öğretim Görevlisi Bağlam	Öğretim Görevlisi Amaç	Amaçların Paylaşımı	Değişiklik tanıtımı, ilk izlenim, süreklilik
		Öğretim Görevlisine Yönelik Amaç	Sürekli mesleki gelişim, bireysel gelişim, paylaşım ortamı, öz değerlendirme, motivasyon, mesleki danışmanlık
		Kuruma Yönelik Amaç	Kurum içi işbirliği, kurum saygınlığı, kurumsal aidiyet
	Öğretim Görevlisi İhtiyaç	Program Öncesi İhtiyaçlar	Kurumsal ihtiyaçlar, öz değerlendirme, paylaşım ortamı, sürekliliği olan bir sistem, yaşam boyu öğrenme
		Mevcut İhtiyaçlar	İngilizce öğretimi dışındaki konularda eğitim, teşvik ve ilham, mesleki danışmanlık, meslektaşlarla işbirliğini içeren eğitimler, etkinlik içeriği

Öğretim Görevlisi Amaç Teması

Bu tema amaçların paylaşımı, öğretim görevlisine yönelik amaç ve kuruma yönelik amaç olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır.

Amaçların Paylaşımı Kategorisi. Tablo 13'te görüldüğü gibi amaçların paylaşımı kategorisinde hem 2015 senesinde mesleki gelişim programı ilk uygulanmaya başladığında bu programın amaçlarının paylaşımına yönelik hem de programın uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin amaçlarının paylaşımına yönelik sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu kategori altında belirtilen alt kategoriler değişiklik tanıtımı, ilk izlenim ve sürekliliktir.

Değişiklik Tanıtımı. 2015 yılında mesleki gelişim programı uygulanmaya başlamadan önce, "yapılacak olan değişikliğe yönelik bir toplantı yapıldığı" (O38) bu toplantıda yapılacak değişikliğin "hem yazılı" (O9) hem de "sözlü olarak" (O38) paylaşıldığı ifade edilmiştir. Bu paylaşım sırasında yapılacak olan değişikliğin "yargılayıcı değil, geliştirmeye yönelik bir sistem" (O37) olacağı yedi öğretim görevlisi tarafından dile getirilmiştir.

İlk İzlenim. Yapılacak olan değişiklik her ne kadar detaylarıyla ve adım adım paylaşılsa da bu değişim ilk etapta beş öğretim görevlisinde "bir gerginliğe ve bir önyargıya" (O46) sebep olmuştur. Uygulanacak olan mesleki gelişim programının "performans değerlendirme sistemi ile eş tutulması" (O24) ve "gösterilen performansın öğretim görevlilerinin maaşlarında farka sebep olması" (O46) gibi kaygılardan dolayı programla ilgili ilk izlenimler herkes için çok olumlu olmamıştır. Ancak bunun yanı sıra bu değişikliğin "oldukça olumlu hissettirdiğini" (O24) ve "seçenekler sunulacak olmasının ilgi çekici olduğunu" (O43) ifade eden öğretim görevlileri de olmuştur.

Süreklilik. Süreklilik alt kategorisinde mesleki gelişim programının amaçlarının yalnızca program uygulanmaya başlandığı zaman paylaşılmadığı, mesleki gelişim programının içinde yer alan her etkinlikte amaçların paylaşıldığı vurgulanmıştır. Kurumda yeni çalışmaya başlayan öğretim görevlilerine "uygulanan uyum programında" (O51), "ikinci dönem yapılan işbirliğine dayalı mesleki gelişim aktivitelerinde" (O42) ve hatta "bireysel toplantılarda" (O10) programın amaçlarına değinildiği yedi öğretim görevlisi tarafından belirtilmiştir.

Öğretim Görevlisine Yönelik Amaç Kategorisi. Öğretim görevlisi amaç teması altında oluşan kategorilerden ikincisi ise programın öğretim görevlilerine yönelik amaçlarına yöneliktir. Öğretim görevlileri programın kendilerine yönelik amaçları için sürekli mesleki gelişim, bireysel gelişim, paylaşım ortamı, öz değerlendirme, motivasyon ve mesleki danışmanlık alt kategorilerinde sınıflanan görüşler belirtmişlerdir.

Sürekli Mesleki Gelişim. Bu alt kategoride yedi öğretim görevlisi tarafından mesleki gelişim programının bir amacının **"**hem mesleğe yeni başlayan öğretim görevlilerini hem de bir süredir mesleğe devam etmekte olan öğretim görevlilerini mesleki olarak geliştirmek" (O4) olduğu vurgulanmıştır. Bu anlamda programın "hem katılımcıları mesleki olarak geliştireceği hem de dolaylı olarak kuruma yarar

sağlayacağı" (O46) düşünülmektedir. "Öğretim görevlilerinin alanlarıyla ilgili en güncel gelişmeleri takip etmelerini" (O41) ve "sınıfta uygulayabilmelerini sağlamak" (O37) da programın amaçlarından birisi olarak ifade edilmiştir.

Bireysel Gelişim. Mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra mesleki gelişim programın aynı zamanda öğretim görevlilerinin kişisel gelişimine de katkıda bulunmayı amaçladığı dört öğretim görevlisi tarafından söylenmiştir (O22, O51, O28). Kabakçı'nın (2005) araştırma görevlilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik yaptığı çalışmada da araştırma görevlilerinin alan bilgisinin ardından gelen ilk ihtiyaçlarının kişisel gelişime yönelik eğitimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yelbay Yılmaz (2015) Hacettepe Üniversitesi'nde geliştirdikleri mesleki gelişim programına kişisel gelişimle ilgili temaların eklenmesinin öğretim görevlilerinin belirttikleri ihtiyaçlardan olduğunu vurgulamaktadır.

Paylaşım Ortamı. Mesleki gelişim programının öğretim görevlilerine yönelik bir diğer amacının ise kurumda "mesleki paylaşım ortamları oluşturmaktır." (O41) Kurumda "tüm öğretim görevlilerinin bireysel olarak mesleki gelişim açısından bir şeyler yapıyor olmaları ve bunları derli toplu tek bir çatı altında birleştirip, daha resmi bir çıktı elde edebilmek" (O29) amaçlanmaktadır. Bu görüşü belirten dokuz öğretim görevlisi bulunmaktadır.

Öz Değerlendirme. Programın bir diğer amacı öğretim görevlilerinin "sınıf içinde uyguladıkları yöntemlerin doğru olup olmadığını" (O51) öz değerlendirme yoluyla anlamalarını sağlamaktır. Yapılan "bireysel değerlendirme toplantılarında da bir önceki yıla yönelik olarak değerlendirmelerde bulunmak" (O28) yine bu öz değerlendirme sürecini desteklemektedir. Bir başka bakış açısıyla, mesleki gelişim programı "katılımcılara öz değerlendirme becerisini kazandırmaya çalışıyor ki öğretim görevlileri süreçte kendi mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu alabilsinler." (O10) beş öğretim görevlisi programın öz değerlendirmeyi hedeflediğini belirtmiştir.

Motivasyon. Bu alt kategoride altı öğretim görevlisi mesleki gelişim programının amaçlarından birisinin de iş motivasyonunu yükseltmek olduğunu belirtmişlerdir. Bunun hem "mesleki tükenmişliği önlemek" (O51) hem de 'işten ayrılmaları azaltmak' (O30) için amaçlanmış olabileceği ifade edilmiştir.

Mesleki Danışmanlık. Programın öğretim görevlilerine yönelik son amacı olarak "hem mesleğinin başında olan kişilere" (O48) hem de "bir süredir mesleğin

içinde olan ve yeni şeyler öğrenmek isteyen kişilere" (O42) mesleki anlamda danışmanlıktır. Aynı zamanda, beş öğretim görevlisi tarafından mesleki gelişim birimindeki çalışanlar da "sınıf içinde yaşanan herhangi bir sorun durumunda mesleki danışman olarak tavsiye verebilecek" (O38) kişiler olarak görülmektedirler.

Kuruma Yönelik Amaç Kategorisi. Öğretim görevlisi amaç temasının son kategorisi programın kuruma yönelik amaçlarıdır. Öğretim görevlileri programın kuruma yönelik amaçları için kurum içi işbirliği, kurum saygınlığı ve kurumsal aidiyet başlıklarında sınıflanan görüşler belirtmişlerdir.

Kurum İçi İşbirliği. Kuruma yönelik ilk amaç programın "kurum içinde işbirliğini sağlamak, güçlendirmek" (O9) ve paylaşım ortamları oluşturmaktır.

Kurum Saygınlığı. Yönetici ve MGB çalışanlarının belirttiği gibi dört öğretim görevlisi de "mesleki gelişim programının kuruma yönelik amaçlarından birisinin kuruma saygınlık kazandırmak olduğunu" (O31) belirtmişlerdir.

Kurumsal Aidiyet. Kuruma yönelik son amaç programın çalışanların kurum aidiyetine katkıda bulunması olmuştur. **"**Çalışanları geliştirerek ve mutlu ederek onların kurum aidiyetlerini arttırmayı" (O48) amaçladığı beş öğretim görevlisi tarafından belirtilmiştir.

Öğretim Görevlisi İhtiyaç Teması

Öğretim görevlisi ihtiyaç temasının ilk kategorisi program öncesi ihtiyaçlar ve ikinci kategorisi de mevcut ihtiyaçlar olarak belirlenmiştir. Bu bölümde öğretim görevlilerinin programın program başlamadan önceki ihtiyaçlarla ve mevcut ihtiyaçlarla ilgili görüşleri verilecektir.

Program Öncesi İhtiyaçlar Kategorisi. Program başlamadan önceki ihtiyaçların bazıları yöneticiler ve MGB çalışanları tarafından da belirtilen ihtiyaçlardır. Öğretim görevlilerine göre kurumda bir mesleki gelişim programına ihtiyaç duyulmasında kurumsal ihtiyaçlar, öz değerlendirme ihtiyacı, sürekliliği olan bir sistem ihtiyacı ve yaşam boyu öğrenme kültürü kazandırma ihtiyacı rol oynamaktadır.

Kurumsal İhtiyaçlar. Altı öğretim görevlisi, kurumun bir mesleki gelişim programına ihtiyaç duymasında en büyük etkiyi "kurumda çalışmaya yeni başlayan meslektaşları" (O24) ile başladığını ve sonra genele yayıldığını belirtmişlerdir. Bunun

yanı sıra, “kurumsal kimlik oluşturmak” (O6) ve “kurumun prestiji” (O29) de mesleki gelişim programı öncesi duyulan ihtiyaçlardandır.

Öz Değerlendirme. Programın amaçlarında da belirtildiği gibi dört öğretim görevlisi kurumda bir öz değerlendirme kültürü oluşturulmasının ihtiyaçlar arasında olduğunu vurgulamaktadırlar. “Hem deneyimli hem de deneyimsiz öğretim görevlilerinin kendilerini değerlendirebilmelerine olanak sağlamak” (O51) ihtiyaçlardan bir tanesi olarak gösterilmiştir.

Paylaşım Ortamı. Program öncesinde paylaşım ortamlarının sınırlı olmasından kaynaklı olarak “meslektaşların paylaşımlarda bulunabilecekleri**”** (O8), “birbirlerinin sınıflarını gözlemleyebilecekleri” (O8) paylaşım ortamları yaratılmasına beş öğretim görevlisi tarafından ihtiyaç duyulmuştur.

Sürekliliği Olan Bir Sistem. Yöneticilerin ve MGB çalışanlarının da belirttikleri gibi uygulanmakta olan mesleki gelişim programından önce kurumda sürekliliği olan bir programa ihtiyaç duyulmaktadır. “Yalnızca yeni gelenlere yönelik değil tüm yabancı diller bölümünü kapsayan bir mesleki gelişim programına ihtiyaç duyulduğu” (O8) sekiz öğretim görevlisi tarafından da belirtilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme. Hayes (2014, s.5) sürekli mesleki gelişim programının yalnızca kişiyi yaşam boyu öğrenen bir birey haline getirdiğini vurgulamıştır. İki öğretim görevlisi de benzer şekilde yaşam boyu öğrenme ihtiyacının program başlamadan önce ortaya çıkan bir ihtiyaç olduğunu “alanlarıyla ilgili öğrenilecek şeylerin bitmediğini” (O41) ve “kendilerinin de hala bir anlamda öğrenci olduklarını” (O43) söyleyerek doğrulamışlardır.

Mevcut İhtiyaçlar Kategorisi. Öğretim görevlisi ihtiyaç temasının ikinci kategorisi programın süreç içinde oluşan mevcut ihtiyaçları ile ilgilidir. Aşağıda program uygulanmaya başlandığından beri oluşan ihtiyaçlar mevcut ihtiyaçlar alt kategorisinin maddeleri olarak tek tek açıklanmıştır.

İngilizce Öğretimi Dışındaki Konularda Eğitim. Beş öğretim görevlisi programın “iş yerinin içinde veya dışında gerçekleşebilen ve genellikle salt mesleki gelişimin ötesine geçerek öğretmenin bireysel hayatına da dokunan çok yönlü ve yaşam boyu öğrenmeyi tecrübe etmeye yönelik bir program” (Hayes, 2014, s.5) olması gerektiğini ve buna ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretim görevlilerinin çoğu “yüksek lisans ve doktora eğitimlerine devam ettikleri için, rahatlatıcı etkinliklere

ihtiyaç duyduklarını" (O47) ve "kişisel gelişime yönelik etkinliklerin olmasının" (O52) motivasyonlarını arttırabileceğini vurgulamışlardır.

Teşvik ve İlham. Mesleki gelişim programının ve birim çalışanlarının öğretim görevlilerinin mesleki gelişim adına bir şeyler yapmalarını teşvik etmeleri onların "harekete geçmelerini sağlamaları" (O41, O46) ve onlara 'ilham verecek etkinlikler düzenlemeleri' (O48, O46) beklenmektedir. Dört öğretim görevlisi bu ihtiyacı hissetmektedir.

Mesleki Danışmanlık. Teşvik ve ilham alt kategorisiyle benzer olarak dokuz öğretim görevlisi programın kendilerini mesleki anlamda yönlendirmesini, "birim çalışanlarının zorluklarla karşılaşan hocalara destek olmasını" (O41, O38, O48) ve "alandaki gelişmelerden onları haberdar etmesini" (O41) beklemektedirler.

Meslektaşlarla İşbirliğini İçeren Eğitimler. Öğretmenlik işbirliği içinde yapılması gereken, paylaşım gerektiren bir meslektir (Eisner, 1985b), bu nedenle dört öğretim görevlisi "meslektaşlarıyla daha çok etkileşim içinde olacakları, birbirlerinden öğrenebilecekleri" (O16) etkinliklere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Etkinlik içeriği. *11* öğretim görevlisi kurumda katıldıkları etkinliklerin içerikleri konusunda birbirinden farklı görüşler belirtmişlerdir. Çoğunluk sınıf içi uygulamalara yönelik olan etkinliklerin daha faydalı olduğunu söylerken, alanla ilgili daha detaylı bilgi almak istediğini ve öğrenmek istediğini söyleyen bir grup da mevcuttur. "Doğrudan sınıf içindeki uygulamalara yönelik olan etkinliklerin daha yararlı olduğu" (O24, O16) "öğretim görevlilerinin öğrendiklerini hemen uygulamaya koyabilecekleri etkinliklere ihtiyaç duydukları" (O22, O36) belirtilen ihtiyaçlar arasındadır. Bu ihtiyaç Brown'un (2013, s.66) öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik olarak yaptığı çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Brown'un çalışmasında da sınıf içi pratik uygulamalara yönelik etkinlikler öğretmenlerin mesleki gelişimleri için tercih ettikleri tür etkinliklerdir. Sınıf içi uygulamaya yönelik etkinliklerin yanı sıra, teorik bilgiye ihtiyaç duyduğunu belirten öğretim görevlileri de olmuştur. Özellikle İngilizce öğretimi ile ilgili bir alandan mezun olmamış öğretim görevlileri yapılan etkinliklerde "alanla ilgili yeni şeyler öğrendiklerini" (O28, O9) dile getirmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretim görevlileri program amaçlarının hem program ilk uygulanmaya başladığında hem de uygulamaya devam ederken süreç içinde sık sık ve farklı şekillerde tekrarlandığını belirtmişlerdir. Programın uygulanmaya başlanacağı

duyurulduğu zaman kendilerini yargılayıcı bir şekilde değerlendirilecekleri hissine kapılan öğretim görevlileri programın süreç değerlendirmesi yaklaşımını benimseyeceğinin ve gelişime yönelik olacağının vurgulanmasıyla daha iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim görevlilerine göre programın katılımcılara yönelik amaçları öncelikli olarak kurumda paylaşım ortamı oluşturmaktır. Öğretim görevlilerinin sürekli mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak ve böylece onların iş yerindeki motivasyonlarını arttırmak da programın amaçları arasındadır. Katılımcılara kendilerini değerlendirebilecekleri öz değerlendirme fırsatları yaratmak ve mesleki gelişimlerini olduğu kadar bireysel gelişimlerini de desteklemek bu programın öğretim görevlilerine ilişkin amaçları arasında yer almaktadır. Programın kuruma yönelik olarak da kurumsal bir saygınlık kazandırmayı ve çalışanlarına kurumsal aidiyet hissi aşılamayı amaçladığı belirtilmiştir. Aynı zamanda kurum içinde işbirliğini arttırmayı amaçladığı ifade edilmiştir.

Öğretim görevlileri bu programa ilk olarak mesleğe ve kuruma yeni başlayan meslektaşları için ihtiyaç duyulduğunu ancak daha sonrasında bu ihtiyacın tüm gruba yayıldığını belirtmişlerdir. Sürekliliği olan sistemli bir mesleki gelişim programına kurum olarak ihtiyaç duyulduğunu ifade eden öğretim görevlileri kendilerini de yaşam boyu öğrenenler olarak tanımladıklarında hem kendileri değerlendirebilecekleri hem de paylaşım ortamı yaratacak bir sisteme ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Programın uygulanmaya başlaması ile birlikte süreç içine yeniden oluşan ihtiyaçlar arasında ise İngilizce öğretimi dışındaki konularda eğitimlerin düzenlenmesi öncelikli olarak belirtilen ihtiyaçlardandır. Mesleki gelişim etkinliklerin içerikleri konusunda ise hem teoriye yönelik eğitimlerin olması gerektiği hem de uygulamaya ilişkin yönlerin olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretim görevlileri aynı zamanda mesleki gelişim programının kendilerine mesleki anlamda yol gösterici nitelikte olması ve onları işbirliği yapmaya teşvik etmesi gerektiğine ilişkin ihtiyaçlarını belirtmişlerdir.

1.4. Bağlam Boyutuna İlişkin Belge İncelemesi

Bağlam boyutuna yönelik olarak incelenen belge kurumda yapılan yıl sonu değerlendirme anketidir. Bu belgeler bağlam boyutunda oluşan temalara uygun olarak incelenmiş ve ilgili tema ve kategorileri destekleyen ifadelerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

MGB çalışanı bağlam boyutunun mevcut ihtiyaçlar kategorisinde MGB çalışanlarının belirttiği gibi, mesleki gelişim etkinliklerine özel zamanlar ayrılması gerektiği program katılımcıları tarafından da vurgulanmıştır. Cevaplayan kişilerin isimleri alınmayarak yapılan yıl sonu değerlendirme anketinde bir katılımcı mesleki gelişim etkinliklerinin zamanlarından dolayı sıkıntı yaşandığını ve 'ders saatleriyle ilgili ayarlamalar yaparak daha faydalı hale getirilebileceğini' ifade etmiştir. Buna benzer şekilde kurumda 'sınavların yapıldığı ve programın yoğun olduğu haftalarda bu etkinliklerin yapılmamasının daha iyi olacağı' da değerlendirme anketinde belirtilmiştir.

Benzer şekilde öğretim görevlisi bağlam boyutunun programın öğretim görevlilerine yönelik amaçlarının belirtildiği kategoride öğretim görevlileri programın amaçlarından birisinin, programın onları motive etmesi olduğunu belirtmişlerdir. Bununla paralel olarak program katılımcıları "mesleki gelişim birimi çalışanlarının istekli ve duyarlı olmalarının ve mesleki gelişim programının kendilerini motive ettiğini" (Yıl sonu değerlendirme anketi, isimsiz) ifade etmiştir.

Alınan görüşlerde ihtiyaçlarla ilgili olarak belirtilen sınıf içi uygulamalara yönelik eğitim ihtiyacı incelenen belgelerde de ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar "zaten yüksek lisans ve doktora eğitimlerine devam ettiklerini" (isimsiz) bu nedenle "sınıf içi uygulamalara yönelik, pratik eğitimlerin kendilerine daha faydalı olduğunu" belirtmişlerdir.

Bağlam boyutunun değerlendirilmesi tüm veri kaynaklarından elde edilen bulgular birlikte incelendiğinde, görüşler ve belgelerin amaçlar ve ihtiyaçlara yoğunlaştığı görülmektedir. Amaçlar mesleki gelişim programının kuruma yönelik amaçları ve öğretim görevlilerine yönelik amaçları olarak iki farklı başlıkta toplanmıştır. Programın kuruma yönelik amaçları üç farklı grubu oluşturan yöneticiler, MGB çalışanları ve öğretim görevlilerinde hemen hemen aynı alt kategorilere ayrılmıştır. İlk olarak programın kuruma bir saygınlık kazandırmasının amaçlandığı üç grupta da ifade edilmiştir. Bunun yanında program hem kurum içi hem de kurumlar arası işbirliğini arttırmayı hedeflemektedir. Kurum içinde amaçlanan işbirliğinin bir uzantısı olarak da özellikle MGB'nin kurumda görev yapmakta olan birimler arası köprü görevi görmesi ve kurum kültürüne olumlu yönde katı yapmayı amaçladığı belirtilmiştir.

Programın öğretim görevlilerine yönelik amaçları için ise birbirine benzer ve birbirinden ayrılan bazı alt kategoriler oluşmuştur. Tüm bulgularda ortak olan alt kategori programın katılımcılarına sürekli mesleki gelişim algısını kazandırmaya

çalışmasına yöneliktir. Programın katılımcıları mesleki olarak geliştirmeyi amaçlamanın yanı sıra onları kişisel gelişim konusunda da gelişmeleri için teşvik ettiği, onlara hem mesleki hem kişisel gelişimleri için destek olmayı amaçladığı vurgulanmıştır. Mesleki gelişim programının öğretim görevlilerini bir araya getirerek kurum içindeki mesleki ve sosyal paylaşımları çoğaltmayı amaçladığı ve böylece çalışanların motivasyonlarını arttırmayı hedef olarak belirlediği de belirtilmiştir. Son olarak yöneticiler göreve yeni başlayan öğretim görevlilerine yönelik olarak düzenlenen uyum programını; MGB çalışanları öğretim görevlilerinde farkındalık yaratmayı ve öğretim görevlileri de kendilerine öz değerlendirme alışkanlığı kazandırmayı programın öğretim görevlilerine yönelik bir amacı olarak belirtmişlerdir.

Amaç temasında oluşan tek farklı kategori öğretim görevlilerinin belirttikleri amaçların paylaşımına yönelik ifadeleri içeren kategoridir. Bu kategoride öğretim görevlileri amaçların hem değişiklik yapılmadan önce hem de değişiklikle beraber süreç içinde devamlı olarak paylaşıldığını ifade etmişlerdir. Yöneticiler, MGB çalışanları ve öğretim görevlilerinin birbirlerine çok benzer ifadelerle programın amaçlarını tanımlamaları programın ve MGB'nin hem kurulan yeni birimi hem de programı kuruma bir değişiklik olarak başarılı bir şekilde tanıttıklarını göstermektedir.

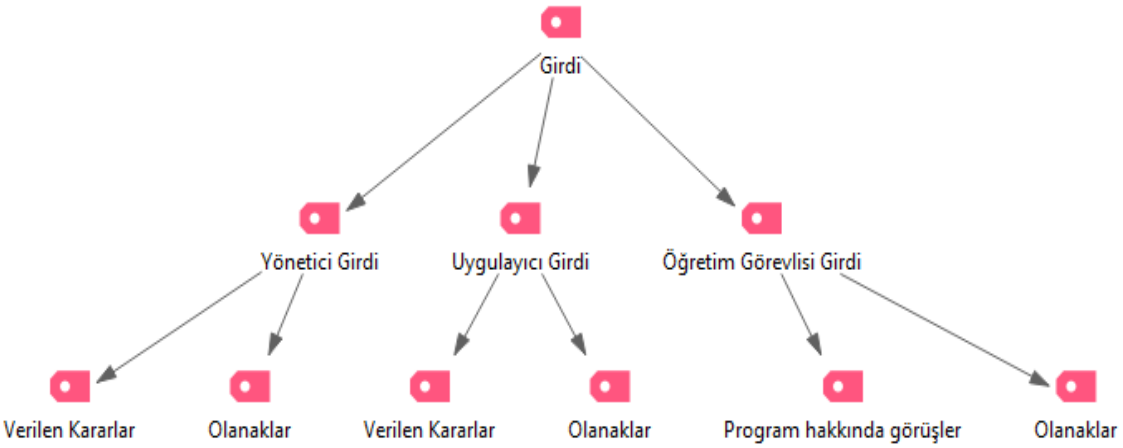
Bağlam boyutunda ortaya çıkan ikinci tema ise ihtiyaç temasıdır. Bu tema program öncesi ihtiyaçlar ve mevcut ihtiyaçlar olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Buna ek olarak MGB çalışanları bağlam boyutunda bir de ihtiyaçların belirlenmesi kategorisi oluşmuştur. Program öncesi ihtiyaçlar kategorisi program uygulanmaya başlamadan önce kurumda var olan ihtiyaçlara yönelik görüşleri içermektedir. Bu kategoride en belirgin olarak ortaya çıkan ihtiyaç, kurumun sistemli ve düzenli bir şekilde yürütülecek bir mesleki gelişim programına olan ihtiyacıdır. Bu ihtiyacın kurumda daha öncelikli olarak kurulması gerektiği düşünülen sistemlerin kurulmasından sonra yapılan ihtiyaç analizleri vasıtasıyla ortaya çıktığı belirtilmiştir. Sınıf içine doğrudan etkisi olan program geliştirme ve ölçme değerlendirme birimlerinin çalışmaları sistematik bir hale dönüştürüldükten sonra kurum içinde öğretim görevlileri için mesleki paylaşım ortamları oluşturmak ve onların kendilerini değerlendirebilmelerine fırsat yaratma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Oluşturulan mesleki gelişim birimi ve programı, sınıf içi uygulamalara olumlu katkı yapmak ve öğretim görevlilerinin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere oluşturulmuştur. Son olarak kurumda göreve yeni başlayan öğretim görevlilerinin planlı ve düzenli bir uyum programına dâhil olmaları da program oluşturulmadan önce var olduğu belirtilen ihtiyaçlardandır.

Bağlam boyutunda oluşan ihtiyaç temasının bir diğer başlığı ise mevcut ihtiyaçlara yöneliktir. Program değerlendirme sürecinin kendi içinde bir döngü olduğu düşünüldüğünde programın uygulanmaya başlamasından bu yana yenilenen ihtiyaçlar olmaktadır. Mesleki gelişim programının hali hazırdaki ihtiyaçları etkinliklerin içeriği konusunda yoğunlaşmaktadır. Katılımcıların bir kısmı sınıf içi pratik uygulamalara yönelik eğitimlere ihtiyaçları olduğunu belirtirken bir kısmı da teorik eğitimlere olan ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir. Ancak, İngilizce öğretimi dışındaki konularda, özellikle kişisel gelişime yönelik eğitimlerin verilmesi konusu tüm katılımcılar tarafından ihtiyaç duyulan bir konu olarak çıkmıştır. Etkinliklerin içeriğine yönelik diğer ihtiyaçlar ise işbirliğine imkân veren etkinliklerin düzenlenmesi ve kurumda YDB çatısının altında bulunan her gruba hitap eden etkinliklerin olması gerektiği ile ilgilidir. Katılımcı ve yöneticilerin belirttikleri diğer ihtiyaç ise MGB'nin katılımcılara mesleki anlamda destek olması ve onları teşvik etmesine yöneliktir.

MGB çalışanları bağlam boyutunda oluşan mevcut ihtiyaç kategorisinde ise MGB çalışanlarının programa ve MGB'ye yönelik ihtiyaçları ortaya çıkmıştır. MGB çalışanları ilk olarak mesleki gelişim etkinlikleri için ayrılmış özel zamanlara ihtiyaçları olduğunu ve SMG ile ilgili vermek istedikleri mesajı aktarabilmek adına etkinliklere katılımın bir noktaya kadar zorunlu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, MGB çalışanlarının da kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları ve bu anlamda araştırma yapma ihtiyacı hissettikleri ortaya çıkmıştır. Son olarak ise mesleki gelişim programının içeriğine yönelik samimi bir yönetim desteğine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi programın girdi boyutuna ilişkin yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi görüşlerinin neler olduğudur. Girdi boyutu belirlenen amaç ve ihtiyaçlara göre olası program stratejilerini tanımlamaya ve değerlendirmeye yönelik bir boyuttur (Stufflebeam, 1971, s.8). Mevcut olanaklar, sağlanan koşullar altında seçilebilecek en uygun stratejinin seçilip seçilemediği değerlendirilir. Bu bölümde girdi boyutuna ilişkin oluşan temalar, kategoriler ve alt kategoriler ele alınacaktır. Araştırma sorusuyla paralel olarak girdi başlığının altında üç ayrı boyut oluşmuştur. Girdi başlığı altında oluşan boyutların her biri iki temaya ayrılmaktadır. Girdi başlığının farklı boyutları ve kategorilerinin tamamı Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Girdi Boyutuna İlişkin Boyut ve Temalar

Şekil 4'ten anlaşılacağı üzere girdi boyutu önce kendi içinde yönetici girdi, MGB çalışanı girdi ve öğretim görevlisi girdi olmak üzere üç alt boyuta ayrılmıştır. Oluşan her alt boyut daha sonra kendi içlerinde ikişer tema ile sınıflanmışlardır.

2.1. Girdi Boyutuna Yönelik Yönetici Görüşleri

Bu bölümde mesleki gelişim programının girdi boyutuna yönelik yönetici görüşleri ele alınacaktır. Yönetici girdi boyutu, CIPP modelinin girdi boyutuyla ilgili sorulan sorular ve yöneticilerden alınan yanıtlar neticesinde, verilen kararlar ve olanaklar olmak üzere iki tema ile sınıflanabilmiştir.

Verilen kararlar teması yöneticilerin, program tasarlanırken göz önüne alınan ihtiyaçlara, koşullara yönelik olarak belirttikleri görüşleri içermektedir. Olanaklar teması ise programın oluşturulması esnasında sahip olunan olanaklara yönelik olarak belirtilen yönetici görüşlerini içermektedir. Verilen kararlar temasında program içeriği kategorisi, olanaklar temasında ise sağlanabilen olanaklar ve sağlanamayan olanaklar olmak üzere iki kategori bulunmaktadır. Buna göre yönetici girdi boyutu toplamda üç kategoriden oluşmaktadır. Yönetici girdi boyutunun kategorilerinin altında oluşan alt kategorileri de Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Yönetici Girdi Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri

Boyut	Tema	Kategori	Alt Kategori
Yönetici Girdi	Verilen Kararlar	Program İçeriği	Dönemsel planlama, ihtiyaç analizine bağlılık, hitap edilen kitle
	Olanaklar	Sağlanabilen Olanaklar	Fiziksel koşullar, destek kaynaklar, yönetim desteği, katılım
		Sağlanamayan Olanaklar	İş yükü, MGB çalışan sayısı

Tablo 14'te görüldüğü gibi yönetici girdi boyutu önce verilen kararlar ve olanaklar olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Verilen kararlar teması program içeriği kategorisini ve bu kategori de dönemsel planlama, ihtiyaç analizine bağlılık ve hitap edilen kitle alt kategorilerini içermektedir. Olanaklar teması ise sağlanabilen ve sağlanamayan olanaklar kategorilerini içermektedir. Sağlanabilen olanaklar fiziksel koşullar, destek kaynaklar, yönetim desteği ve katılım iken, sağlanamayan olanaklar iş yükü ve MGB çalışanı sayısıdır.

Verilen Kararlar Teması

Verilen kararlar teması yöneticilerin görüşlerine göre programın oluşturulma sürecinde göz önüne alınan ve program tasarısına katkıda bulunan bazı koşulları içermektedir. Bu temanın tek kategorisi program içeriği kategorisidir.

Program İçeriği. Bu kategori kurumda karar verici konumunda olan yöneticilerin programa yönelik verilen kararlara ilişkin görüşlerini içermektedir. Kategorinin alt kategorileri dönemsel planlama ve içerik seçimi alt kategorileridir.

Dönemsel Planlama. İki yönetici kurumda uygulanan eğitim sistemine yönelik olarak mesleki gelişim programını dönemlere en uygun şekilde dağıttıklarını belirtmişlerdir. İlk dönem iş yoğunluklarının ve öğrenci sayısının fazla olmasından kaynaklı yalnızca bireysel toplantıların yapılması tercih edilmiş, ikinci dönem katılımın zorunlu olduğu ve her öğretim görevlisinin hedefleri doğrultusunda seçim yaparak katıldığı işbirliğine dayalı mesleki gelişim projelerinin yürütülmesine karar verilmiş ve son dönemde de bireysel olarak seçim yaparak katılabilecekleri etkinlikler planlanmıştır. Buna rağmen özellikle ilk dönemin yoğun geçmesinden kaynaklı ilk

dönem “hiçbir mesleki gelişim etkinliğinin yapılmaması gerektiğini” (Y5, Y6) düşünen yöneticiler de bulunmaktadır.

İhtiyaç Analizine Bağlılık. İki yönetici oluşturulan “program tasarısından önce bir ihtiyaç analizi yürütüldüğünü ve dışarıdan davet edilen konuşmacıların yapılan ihtiyaç analizinin sonuçlarına göre davet edildiğini” (Y6) belirtmişlerdir. Ancak, “bahar döneminde yürütülen işbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarının ihtiyaç analizi sonuçlarına göre mi yoksa başka bir ölçüt gözetilerek mi seçildiği konusunda fikirlerinin olmadığını” (Y6) vurgulamışlardır.

Hitap Edilen Kitle. İki yönetici, program içeriği oluşturulurken yabancı diller bölümü altında birbirinden farklı grupların ve bu grupların farklı ihtiyaçlarının olduğunun yeterince göz önüne alınmadığını vurgulamışlardır. Özellikle “bölüm İngilizcesi derslerine giren öğretim görevlilerinin kendi ihtiyaçlarını dile getirdikleri halde program içeriğinde yeterince yer bulamadıkları” (Y8) belirtilmiştir.

Olanaklar Teması

Yönetici girdi boyutunun ikinci teması olan olanaklar teması, programın planlanması esnasında sağlanan veya sağlanamayan olanaklara yönelik yönetici görüşlerini içermektedir.

Sağlanabilen Olanaklar Kategorisi. Bu kategori program başlamadan önce veya program esnasında sunulan çeşitli olanaklarla ilgilidir. Yöneticilerin sağlanabildiğini düşündükleri olanaklar bu kategori altında birleşmiştir. Alt kategorileri fiziksel koşullar, destek kaynaklar, yönetim desteği ve katılımdır.

Fiziksel Koşullar. Üç yönetici fiziksel olarak koşulların yeterli olduğunu ve mesleki gelişim birimi tarafından bu kaynakların uygun biçimde kullanıldığını belirtmişlerdir.

Destek Kaynaklar. Mesleki gelişim programı esnasında kullanılan “internet sitesi ve o internet sitesi üzerinden yapılan yönlendirmeler, hatırlatmalar ve duyurular” (Y6) programın sağlayabildiği olanaklar olarak bir yönetici tarafından belirtilmiştir.

Yönetim Desteği. Dört yönetici mesleki gelişim programının başından beri “yönetimin programa desteğinin tam olduğunu” (Y5) belirtmişlerdir. Yöneticilerin

destekleyici ve olumlu bir yaklaşıma sahip olmaları kuruma bir değişiklik olarak tanıtılan mesleki gelişim programının kabul edilmesi açısından önemlidir.

Katılım. Üç yönetici bu programın oluşturulma sürecinde verilen kararlara dâhil olduklarını ve "programın bazı kısımlarının zorunlu bazı kısımlarının gönüllü katılım gerektirdiğini" (Y1) belirtmişlerdir. Gönüllük esasına dayalı olarak katılım gösterilen etkinliklere öğretim görevlilerinin kendi ihtiyaçları doğrultusunda katıldıkları, zorunlu katılımın gerektiği etkinliklerde seçenekler sunulduğu düşünüldüğünde "program içinde katılımcıların kendi ihtiyaçlarına yönelik seçim yaptıkları" (Y1, Y2) vurgulanmıştır. Verilen bu karar Brown (2013) tarafından yapılan çalışma sonuçları düşünüldüğünde öğretim görevlileri için olumlu bir karar olarak düşünülebilir. Çünkü Brown çalışmasında öğretmenlerin kendi seçtikleri mesleki gelişim etkinliklerine katıldıklarında daha çok fayda sağladıklarını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Sağlanamayan Koşullar Kategorisi. Olanaklar temasının ikinci kategorisi olan sağlanamayan olanaklar kategorisinde ise iş yükü ve MGB çalışan sayısı alt kategori olarak ortaya çıkmıştır.

İş Yükü. Dört yönetici programın oluşturulması esnasında karşılanamayan bir ihtiyaç olarak iş yükünü göstermişlerdir. Gerek program uygulanmaya başlanmadan önce gerek programın uygulanması esnasında katılımcıların "iş yüklerinin çok ağır olduğu ve yoğunlukla beraber bu etkinliklerin yapılmasının bir fayda sağlamadığı" (Y5) ifade edilmiştir.

MGB Çalışan Sayısı. İkinci alt kategori ise iki yöneticinin MGB çalışanlarının sayıca eksik olduklarını düşünmeleri olmuştur. "Birim içinde yapılan işe nazaran MGB çalışanlarının sayısının yetersizliği" (Y5, Y6) vurgulanmıştır.

Sonuç olarak yöneticilerle yapılan odak grup görüşmesinde yöneticiler girdi boyutuna yönelik olarak iki tema altında görüşlerini paylaşmışlardır. Bu temalardan ilki program ile ilgili verilen kararlara yönelik ikincisi ise program ile ilişkili olanaklara yöneliktir. Yöneticiler programla ilgili verilen kararların bir kısmının ihtiyaç analizine bağlı olarak verildiğini bildiklerini, bazı kararların ise ihtiyaç analizi sonuçlarına göre mi yoksa yapılan gözlemlere göre mi verildiğini bilmediklerini belirtmişlerdir. Yöneticilere göre program içeriği dönemlere göre uygun bir şekilde hazırlanmış ancak YDB bünyesindeki tüm gruplara hitap eder şekilde düzenlenmemiştir.

Yöneticiler aynı zamanda programla ilgili fiziki olanaklar, yönetim desteği ve destek kaynaklar gibi olanakların yeterince sağlandığını belirtmişlerdir. Programa katılımın kısmen zorunlu kısmen gönüllülüğe dayalı bir şekilde düzenlenmesinde de rolleri olduğunu belirten yöneticiler bu düzenlemenin de iyi işlediğini ifade etmişlerdir. Yöneticilere göre karşılanamayan olanaklar yoğun iş yükü ve MGB çalışanlarının sayıca az olmasıdır.

2.2. Girdi Boyutuna Yönelik MGB Çalışanlarının Görüşleri

Bu bölümde girdi boyutuna ilişkin MGB çalışanlarının görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilecektir. MGB çalışanlarının program tasarısını oluştururken yaptıkları seçimler ve bu seçimlerin sebepleri, programa yönelik sağlanan ve sağlanamayan kaynakların neler olduğu MGB çalışanı girdi boyutu altında oluşan tema, kategori ve alt kategoriler ile açıklanacaktır.

MGB çalışanı girdi boyutu öncelikle verilen kararlar ve olanaklar olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Verilen kararlar temasının altında program özellikleri kategorisi oluşmuştur. Bunun yanı sıra, olanaklar teması da kendi içinde iki kategori ile sınıflandırılmıştır. MGB çalışanı girdi boyutu altında oluşan tema, kategori ve alt kategoriler Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

MGB Çalışanı Girdi Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri

Boyut	Tema	Kategori	Alt Kategori
MGB Çalışanı Girdi	Verilen Kararlar	Program Özellikleri	İhtiyaç analizine bağlılık, iş başında öğrenme, katılım beklentisi, seçenek sunma, teori ve uygulama
	Olanaklar	Sağlanabilen Olanaklar	İnsan kaynakları, maddi kaynaklar, fiziksel kaynaklar
		Sağlanamayan Olanaklar	Yönetim desteği, zaman kaynakları

Tablo 15'ten anlaşılabileceği gibi MGB çalışanı girdi boyutu toplam iki tema, üç kategori ve on alt kategoriden oluşmaktadır.

Verilen Kararlar Teması

Verilen kararlar teması MGB çalışanlarının verdikleri kararların sebeplerine ve uygulama için seçtikleri stratejilerin gerekçelendirilmesine dayanmaktadır. Bu tema altında oluşan tek kategori program özellikleri kategorisidir.

Program Özellikleri Kategorisi. MGB çalışanlarına göre programın girdi boyutu ve özellikleri ihtiyaç analizine bağlılık, iş başında öğrenme, katılım beklentisi, seçenek sunma ve teori ve uygulama alt kategorileri ile tanımlanabilir.

İhtiyaç Analizine Bağlılık. MGB çalışanları mesleki gelişim programının kurumda eğitim gören "öğrenci profiline, öğretim görevlilerinin ve kurumun ihtiyaçlarına yönelik olarak" (U1) tamamen kuruma özel bir program olarak tasarlandığını belirtmektedirler. Bağlam boyutunda belirtildiği gibi MGB çalışanları tarafından yapılan sınıf gözlemlerine yönelik olarak öğretim görevlilerinin sınıf içi ihtiyaçlarına odaklanabilecekleri bir sistem oluşturulmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda, "işbirliğine dayalı etkinliklerin katılımcı profili ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak seçildiği" (U2) vurgulanmıştır. Bu anlamda yapılan diğer çalışmalarla örtüşmektedir. Benzer çalışmalarda da etkili bir mesleki gelişim programında hazır programlar kullanılmasındansa, kurumun ve katılımcıların ihtiyaçlarına yönelik özel programların oluşturulması önerilmiştir (Korkmazgil, 2015).

İş Başında Öğrenme. MGB çalışanlarının programa yönelik verdikleri bir diğer karar, mesleki gelişimi çalışma ortamından ayırmayarak "öğretim görevlilerinin yaptıkları iş esnasında ve yine yaptıkları işe yönelik olarak" (U1) öğrenmelerini sağlamaktır. Bu noktada mesleki gelişim birimi çalışanları kendilerini eğitim veren ve öğreten değil, yalnızca öğretim görevlilerinin öğrenme sürecini kolaylaştıran kişiler olarak tanımlamaktadırlar. İş başında öğrenme Wood ve Killian (akt. Zepeda, 2012, s.124) tarafından 'yöneticiler ve öğreticilerin çalışma hayatındaki günlük işlerle ilişkilendirdikleri öğrenme' olarak tanımlanmaktadır. Pettet (2013)'in çalışmasının sonuçlarında da öğretmenlerin aktif rol aldıkları mesleki gelişim aktivitelerini daha etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler kendi seslerini duyurabildikleri ve süreci kontrol edebildikleri mesleki gelişim aktivitelerine daha fazla katılım göstermişlerdir. Bu anlamda programla ilgili öğretmenlerin kendi sınıflarına ve işlerine yönelik olarak kendi bireysel çalışmalarını yürütecekleri etkinliklerin seçilmesinin doğru bir karar olduğu söylenebilir. Nitekim MGB çalışanları gözlemlerinde öğretim

görevlilerinin sınıf içi uygulamaya yönelik mesleki ihtiyaçlarının en çok yönerge verme, öğretmenin konuşma zamanını azaltma ve geribildirim verme konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretim görevlilerinin de birçoğunun bu konuları kendilerine yıllık hedef olarak belirledikleri saptanmıştır.

Katılım Beklentisi. Daha önce belirtildiği gibi programın bir kısmı zorunlu bir kısmı ise gönüllülüğe dayalı katılım gerektiren şekilde düzenlenmiştir. MGB çalışanlarının mesleki gelişim aktivitelerine katılım konusunda varsayımları "mesleki gelişim aktivitelerine katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğunda katılım oranlarının genelde memnun edici düzeyde olmadığı" (U2) yönündedir. MGB çalışanları gerek alan yazın okumalarından, gerekse kendi geçmiş tecrübelerinden öğrendiklerine dayandırarak programı bu şekilde tasarladıklarını ve bunu desteklediklerini belirtmişlerdir.

Seçenek Sunma. Program ile verilen en önemli kararlardan birisi de katılımcılara seçenekler sunulmasıyla ilgilidir. "Katılımcıların kendi belirledikleri hedeflere yönelik olarak katılacakları etkinlikleri seçebilmelerine" (U2) karar verilmiştir. Bu kararın arkasında da yine katılım beklentisinin getirdiği zorunluluk hissini azaltmak ve katılımcıların kendi kararlarını verebilmelerine olanak sağlamak olduğu belirtilmiştir.

Teori ve Uygulama. MGB çalışanlarının programa dair verdikleri bir diğer karar da programın içinde teori ve uygulamayı birleştirmek olmuştur. Bunu iki farklı yerde uyguladıklarını belirtmektedirler. Bunlardan ilki hedef belirleme esnasında öğretim görevlilerinden "birisi sınıf içi uygulamaya yönelik, diğeri ise kendi akademik hayatlarına ilişkin bir hedef" (U1) belirlemelerini isteyerek yapılmaktadır. Teori ve uygulamanın birleştirildiği bir diğer nokta da işbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarıdır. Öğretim görevlileri bu gruplarda hem kendi hedeflerine yönelik teorik bilgi edinmeye hem de onu sınıf içinde uygulayarak deneyimlemeye teşvik edilirler. Bu kararın öğretim görevlisi mevcut ihtiyaç kategorisinde ortaya çıkan etkinlik içeriği alt kategorisinde belirtilen teorik ve uygulamalı eğitimlere yönelik ihtiyacı karşıladığı söylenebilir.

Olanaklar Teması

MGB çalışanı girdi boyutunun ikinci teması olanaklar olarak adlandırılmıştır. Olanaklar teması program uygulanmaya başlarken karşılanabilen veya karşılanamayan olanaklara yönelik MGB çalışanları görüşleridir. Böylece bu tema altında sağlanabilen ve sağlanamayan olanaklar kategorileri oluşmuştur.

Sağlanabilen Olanaklar Kategorisi. Sağlanabilen olanaklar insan kaynakları, maddi kaynaklar ve fiziksel kaynaklardır.

İnsan kaynakları. MGB çalışanları "hem programın planlanması hem de yürütülmesi esnasında oldukça fazla mesai harcadıklarını" (U1) ancak "ders yüklerinde yapılan iyileştirmelerin kendilerine sunulan iyi bir olanak olduğunu" (U2) belirtmektedirler. Ders yüklerinin azaltılmasına rağmen yaptıkları işin azaltılan ders saatinden çok daha fazla olması insan kaynakları açısından karşılanamayan bir olanak olarak ifade edilmektedir.

Maddi kaynaklar. MGB çalışanlarına göre programla ilgili "en başta bir bütçe sağlanmamış olsa da zaman içinde ihtiyaç duyulan her materyal satın alınmış veya her eğitim maddi olarak desteklenmiştir". (U1, U2)

Fiziksel kaynaklar. MGB çalışanları fiziksel imkân anlamında MGB toplantıları için kullanabilecekleri bir odanın olmasını ve interaktif tahtayı kullanabiliyor olmalarını programla ilgili karşılanabilen bir ihtiyaç olanak belirtmişlerdir. Ancak YDB'ye ait "biraz daha büyük bir konferans salonunun olmasının" (U1) faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Sağlanamayan Olanaklar Kategorisi. Olanaklar temasının ikinci kategorisi olan sağlanamayan olanaklar kategorisinde ise yönetim desteği ve zaman kaynakları bulunmaktadır.

Yönetim Desteği. Bu noktada bir MGB çalışanı yönetim desteğini "fiziksel koşullar, maddi gereklilikler ve programa katılım zorunluluğu gibi konularda" (U2) hissettiklerini ancak programın içeriğine veya niteliğine yönelik olarak yeterince hissedemediklerini vurgulamaktadır. Yönetimin bu tutumu Moore'un (2016) yaptığı çalışmada da bir açıdan desteklenmiştir. Moore çalışmasında yöneticilerin genellikle kendi kontrollerinde olan mesleki gelişim etkinliklerini tercih ettikleri sonucuna

ulaşmıştır. Bu çalışmada da yöneticilerin etkinliklerin nitelikleri dışındaki konulara ve kontrolleri altında olan alanlara daha kolay destek verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Zaman Kaynakları. Mesleki gelişim programı zaten uygulanmakta olan bir hazırlık sistemi ve programının içine yeni bir program olarak sonradan eklendiği için MGB çalışanları "sınav okumaları, toplantılar, bölüm dersleri gibi devam eden uygulamalar arasında mesleki gelişim etkinlikleri için uygun zaman bulmakta zorlandıklarını" (U1) dile getirmişlerdir. Mesleki gelişim ile ilgili yapılacak toplantılar veya eğitimlerin tümü, sınav veya programla ilgili bir toplantının olmadığı, kurumda neredeyse öğretim görevlilerinin hafta içinde mümkün olan tek boş vakitlerine sıkıştırılmak durumunda kalmaktadır. Aynı zamanda MGB çalışanları, "öğretim görevlilerinin mevcut iş yükleriyle birlikte bu etkinlikleri yürütmelerinin zaman zaman zor olduğunu" (U1) belirtmişlerdir.

Sonuç olarak MGB çalışanları da girdi boyutunu verilen kararlar ve olanaklar temaları ile değerlendirmişlerdir. Verilen kararlarla ilgili MGB çalışanları katılımcılara iş başında öğrenme imkânı sunacak, teori ve uygulamayı birleştirecek bir program tasarlandığını belirtmişlerdir. MGB çalışanları mesleki gelişim etkinliklerinde genellikle gönüllüğünün tercih edildiğini ama zorunlu bir tarafının da olması gerektiğini, mesleki gelişimin bir kurum kültürüne dönüşmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle tasarladıkları program içinde zorunlu bir katılım beklentisi olsa dahi katılımcıların seçeneklerinin olacağı bir program oluşturduklarını ifade etmişlerdir. MGB çalışanları olanaklar anlamında fiziksel kaynakların yeterince kullanıldığını, MGB çalışanı olarak kendilerinin ders yüklerinin azaltılması gibi iş yükü ile ilgili desteğin sağlandığını ifade etmişlerdir. Ancak, MGB çalışanlarına göre programa verilen yönetim desteği programın yalnızca teknik ve plan boyutuna ilişkin bir destek olarak kalmakta, programın niteliğine yönelik daha çok desteğe ihtiyaç duyulmaktadır.

2.3. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretim Görevlisi Görüşleri

Girdi boyutunun son alt boyutu öğretim görevlisi girdi boyutudur. Bu boyut girdi aşamasına yönelik konularda öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulguları içermektedir.

Öğretim görevlisi girdi boyutu program hakkında görüşler ve olanaklar olmak üzere iki temadan oluşmaktadır. Program hakkında görüşler teması öğretim görevlilerinin programın oluşturulması esnasında verilen kararlara yönelik görüşlerini

içermektedir. Olanaklar kategorisi ise yönetici ve MGB çalışanı girdi temalarında oluşturulan olanaklar kategorisinde olduğu gibi programla ilgili karşılanan ve karşılanamayan olanakların neler olduğuna yönelik bir kategoridir.

Program hakkında görüşler teması kendi içinde dönemlere göre dağılım kategorisiyle ve olanaklar teması de kendi içinde iki kategoriyle sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler sağlanabilen olanaklar ve sağlanamayan olanaklardır. Bu kategorilerin altında oluşan alt kategorilerle beraber öğretim görevlilerinin programın girdi boyutuna yönelik olarak belirttikleri görüşlerden oluşan tema, kategori ve alt kategoriler Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğretim Görevlisi Girdi Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri

Boyut	Tema	Kategori	Alt Kategori
Öğretim Görevlisi Girdi	Program Hakkında Görüşler	Dönemlere göre dağılım	Programın genel olarak dağılımı, işbirliğine dayalı mesleki gelişim grupları
	Olanaklar	Sağlanabilen olanaklar	Destek kaynaklar, maddi olanaklar
		Sağlanamayan olanaklar	İnsan kaynakları, zaman kaynakları, yönetim desteği

Tablo 16'da öğretim görevlisi girdi boyutunun tüm tema kategori ve alt kategorileri gösterilmiştir. Sonuç olarak öğretim görevlisi girdi boyutu iki tema, üç kategori ve yedi alt kategoriden meydana gelmiştir.

Program Hakkında Görüşler Teması

Program hakkında görüşler teması öğretim görevlilerinin programın dağılımına ve programla ilgili verilen kararlara yönelik düşüncelerini yansıtmaktadır. Bu tema altında dönemlere göre dağılım kategorisi oluşturulmuştur.

Dönemlere Göre Dağılım Kategorisi. Dönemlere göre dağılım kategorisi altında programın genel olarak dağılımı ve işbirliğine dayalı mesleki gelişim grupları olmak üzere iki adet alt kategori oluşmuştur. Alt kategorilerin açıklamaları öğretim görevlilerinin cümleleriyle desteklenerek aşağıda verilmiştir.

Programın Genel Olarak Dağılımı. Sekiz öğretim görevlisi programın dönemlere dağılımı konusunda genel olarak olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğretim görevlileri dağılımın "çok güzel organize edilmiş bir dağılım olduğunu ve yoğunluğa

rağmen her dönemin bir amacı" (O7) olduğunu, "her dönem kendilerinden ne beklendiğini bildiklerini" (O24) ve **"**programın böyle sistemli olmasından dolayı rahat hissettiklerini" (O31, O36) belirtmişlerdir. Aynı zamanda, yürütülen çalışmalara yönelik belirlenen "hedeflerin dönem başında ilk dönem belirlenmesinin ve yapılan çalışmaların sunulduğu Yabancı Dil Eğitimcileri ortak konferansının (YDE Ortak Konferansı) sene sonunda olmasının etkili olduğunu" (O52) ifade etmişlerdir.

İşbirliğine Dayalı Mesleki Gelişim Grupları. 12 öğretim görevlisi genel olarak programın dağılımı ve sistemini uygun bulsalar da, bahar döneminde yürütülen işbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarının zamanlarının diğer dönemlere de yayılması gerektiğini düşünmektedirler. Bazı öğretim görevlileri kendi yoğunluklarına göre "dönem bazında seçim şansı olsa mutlu olacağını" (O40) ifade ederken, bazıları da "yaz döneminde ders yükü ve yoğunluk açısında daha hafif hissettiklerini bu nedenle yürütülen çalışmaların bahar ve yaz dönemlerine yayılarak planlanabileceğini" (O51, O54) söylemiştir. Son olarak bazı öğretim görevlileri ise "güz döneminde daha tazelenmiş hissettikleri için bu çalışmaların güz döneminde de yapılabilmesine olanak sağlanabileceğini" (O40) belirtmiştir.

Olanaklar Teması

Öğretim görevlisi girdi boyutunun ikinci teması olanaklar olarak belirlenmiştir. Bu kategori öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programı esnasında karşılanabilen veya karşılanamayan gereksinimlere yönelik görüşlerini içermektedir. Temanın kategorileri sağlanabilen olanaklar ve sağlanamayan olanaklar olarak belirtilmiştir.

Sağlanabilen Olanaklar Kategorisi. Sağlanabilen olanaklar kategorisinin alt kategorileri destek kaynaklar ve maddi olanaklardır. Sağlanabilen olanaklar kategorisinin alt kategorileri öğretim görevlilerinin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla aşağıda açıklanmıştır.

Destek Kaynaklar. Sağlanabilen olanaklar olarak dokuz öğretim görevlisi programla ilgili bazı destek kaynaklardan bahsetmişlerdir. **"**Programla ilgili detayların paylaşıldığı, duyuruların yapıldığı bir internet sitesinin olması programın takibini ve işleyişini kolaylaştırmakta" (O9) diye ifade edilmiştir. "Ulaşılmak istenen belgenin nerede olduğu ve nasıl yapılması gerektiğinin belli olması ve her şeyin düzenli bir

şekilde ilerlemesi" (O31) öğretim görevlilerine de "kendilerini şanslı hissettirmektedir". (O36, O4, O9)

Maddi Olanaklar. Beş öğretim görevlisi programla ilgili maddi anlamda ihtiyaç duyulan her şeyin karşılandığını düşünmektedirler. Öncelikle "fiziksel koşulların sağlanması ve mesleki gelişim etkinlikleri için bir odanın ayrılmış olması" (O36) ve "işbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarında ihtiyaç duyulan bir kameranın okul tarafından öğretim görevlilerinin kullanmaları için alınmış olması" (O54, O51) programın maddi ihtiyaçlarının karşılandığı yönünde bir izlenim uyandırmıştır.

Sağlanamayan Olanaklar Kategorisi. Olanaklar temasında, sağlanabilen olanakların yanı sıra sağlanamayan olanaklar da mevcuttur. Öğretim görevlileri sağlanamayan olanakların insan kaynakları, zaman kaynakları ve yönetim desteği olduğunu belirtmişlerdir.

İnsan Kaynakları. Dört öğretim görevlisi MGB çalışanlarını "her zaman ulaşılabilir" (O27) olarak nitelendirmektedir. MGB çalışanlarının her daim yardımcı olmaya hazır olmaları öğretim görevlilerine kendilerini iyi hissettirmektedir. Ancak, öğretim görevlileri "mesleki gelişim biriminde çalışan daha fazla öğretim görevlisi olması gerektiğini" (O27), "daha büyük bir ekibin daha verimli olabileceğini" (O28) sağlanamayan bir olanak olarak belirtmişlerdir.

Zaman Kaynakları. Beş öğretim görevlisi programla ilgili karşılanamayan bir diğer gereksinim veya kaynak olarak zaman faktörünü belirtmişlerdir. "Etkinliklere daha fazla zaman ayrılması gerektiği" (O27) ve "bu zamanın ayrılamamasından kaynaklı bazı şeylerin yalnızca yapılmış olmak için yapıldığını" (O11) belirtmişlerdir.

Yönetim Desteği. MGB çalışanlarında olduğu gibi iki öğretim görevlisi de "yönetim tarafından verilen desteğin kendilerini yeterince motive edici olmadığını" (O18) ifade etmektedirler.

Girdi boyutu ile ilgili elde edilen tüm veriler göz önüne alındığında yöneticiler, MGB çalışanları ve öğretim görevlilerinin girdi boyutuna ilişkin görüşlerinde benzerlikler ve farklılıklar mevcuttur. Verilen kararlar kategorisinde yönetici ve MGB çalışanları programın aynı zamanda katılımcıları ve karar vericileri oldukları için amaç ve ihtiyaçlara göre belirlenen kararları değerlendirmişlerdir. Öğretim görevlilerinin programa katılımları konusunda hem yöneticiler hem de MGB çalışanları kısmen

zorunlu kısmen gönüllü bir katılım tercih ettiklerini ve zorunlu olan kısımlarda da katılımcılara alternatifler sunarak kendi ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bağlam boyutunda bazı öğretim görevlilerinin sınıf içi uygulamaya bazılarının ise teorik bilgiye olan ihtiyaçları programda birçok farklı alanda birleştirilerek katılımcılara sunulmuştur. Yine bağlam boyutunda MGB çalışanlarının mesleki gelişim etkinlikleri için yeterince zaman bulamıyor olmaları iş başında öğrenme yaklaşımını benimsemelerine ve katılımcıların hâlihazırda yaptıkları iş ile birleştirebilecekleri etkinlikler düzenlemelerine olanak sağlamaktadır. Yöneticiler ve MGB çalışanları programın dönemlere göre dağılımını kurumun kendi içi dinamiğini göz önüne alarak oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda programın tamamen kurumun ve katılımcıların ihtiyaçları birleştirilerek oluşturulmuş kuruma özel bir program olduğu söylenebilir.

Yönetici ve MGB çalışanlarının verdikleri kararlara yönelik olarak öğretim görevlileri programın oldukça sistemli düzenlenmiş olduğunu ve yapmaları beklenen her şeyi adım adım bildiklerini ifade etmişlerdir. Programın dönemlere dağılımıyla ilgili ise öğretim görevlileri farklı görüşler belirtmişledir. Programın oldukça sistemli ve düzenli bir dağılıma sahip olduğunu ancak yoğun iş yükünden kaynaklı özellikle işbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarının iki döneme yayılması gerektiğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak programın kurumun ve öğretim görevlilerinin ihtiyaçlarına yönelik olarak sistemli bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir. Ancak bunun yanı sıra, programın genel olarak hazırlıkta görev yapan öğretim görevlilerinin ihtiyaçlarına yönelik olarak oluşturulduğu ifade edilmiştir.

Girdi boyutunun ikinci teması olan olanaklar temasında ise programa yönelik olarak sağlanan veya sağlanamayan olanaklar değerlendirilmiştir. Yöneticiler, MGB çalışanları ve öğretim görevlileri programa yönelik fiziksel, maddi ve internet sitesi gibi destek kaynakların sağlandığını ve verimli bir şekilde kullanıldığını belirtmişlerdir. Yalnızca yöneticiler programa ilişkin yönetim desteğini karşılanan bir olanak olarak değerlendirmiştir. Karşılanamayan olanaklar ise iş yükü ve zaman kaynakları ile insan kaynakları olarak belirtilmiştir. MGB'nde iki kişinin MGB çalışanı olarak yetersiz kaldığı ifade edilen bir alt kategori olmuştur. Son olarak yönetim desteği konusunda yöneticiler mesleki gelişim programına yönelik yönetim desteğinin tam ve sorunsuz olduğunu düşünürken MGB çalışanları ve katılımcılar yönetim desteğinin yalnızca programın varlığına yönelik olduğunu ancak içeriği ve niteliğine vurgu yapan bir desteğin olmadığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda programa yüzeysel olarak gösterilen

desteğin katılımcıları motive etmediği aksine zorunluluk hissini arttırdığı ifade edilmiştir.

2.4. Girdi Boyutuna İlişkin Belge İncelemesi

Girdi boyutu programla ilgili verilen kararların neden verildiğine, yapılan tasarıların neden o şekilde yapıldığına, programın her aşamasında kullanılan stratejilerin neden seçildiğine ve kullanılan kaynaklara dair bilgiler almaya yönelik bir boyuttur.

Bu boyutta belirtilen yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi görüşlerin bazılarını desteklemek için incelenen belgeler göstermektedir ki program başlamadan önce yapılan sınıf içi gözlemlerde öğretim görevlilerinin kendilerini geliştirmeleri gereken sınıf içi uygulama alanları bulunmaktadır. Yapılan sınıf içi gözlemlerin raporları incelenmiş ve öğretim görevlilerine verilen geri bildirimler içinde en sık hangi alanlarda gelişime ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir. Öğretim görevlilerinin sınıfa yönelik en sık karşılaşılan ihtiyaçları yönerge verme (31 öğretim görevlisi), öğretmenin konuşma zamanını azaltma (15 öğretim görevlisi) ve geribildirim verme (12 öğretim görevlisi) olarak belirlenmiştir.

Programa yönelik planlamalar yapılırken ise bu alanlara yönelik doğrudan etki edebilecek bir eğitimin planlanmamış olması dikkat çekmektedir. Ancak, öğretim görevlilerinin her akademik yılın ilk döneminde kendi mesleki gelişimlerine yönelik olarak belirlediklerini hedeflerde bu alanlara yönelik çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Belirtilen alanlara yönelik olarak çalışan program katılımcıları yönetici hedefini nasıl belirlediklerini şu şekilde ifade etmektedirler.

> **Y2/ Benim Hikâyem Formu.** Etkinliğin aşamalarını öğrencilere açıklıyorum ve yapmaları için onları bırakıyorum. Ancak sınıfta gürültü, kafa karışıklığı ve öğrencilerin yönelttikleri birçok soruyla karşılaşıyorum. Bu noktada açık ve anlaşılır yönerge verme konusunda eksik olduğumu düşündüm ve yönerge verme stratejileri üzerine çalışmaya karar verdim.

> **O20/ Benim Hikâyem Formu**. Öğrencilerimin derste çok az konuştuklarını fark ettim ve bunun sebebinin benim öğretmen olarak derste onlarda daha fazla konuşmam olabileceğini düşündüm. Bu noktadan sonra da, öğretmen olarak konuştuğum zamanı azaltabilmenin yollarını aramaya başladım.

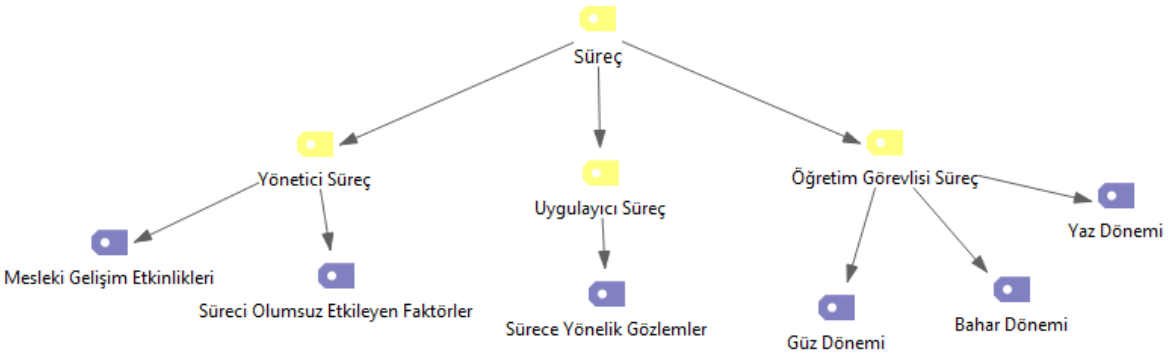
Buradan da anlaşılmaktadır ki programda doğrudan bir eğitim planlanmamış olsa dahi ihtiyaç analizi aşamasında yapılan sınıf içi gözlemlerin sonuçları, katılımcıların kendilerini o alanlarda geliştirmelerine imkân sağlayacak etkinliklerin planlanması yoluyla programa dâhil edilmiştir. Sınıf içi uygulamaya yönelik olarak

planlanan her etkinlik aslında katılımcıların kendilerini belirtilen alanlarda geliştirmesine müsaittir. Yönetici, MGB çalışanı ve öğretim görevlisi görüşlerinde de belirtilen sınıf içi uygulamaya yönelik içerik oluşturulması konusu belgelerde de desteklenmektedir. Aynı zamanda sistemli bir programın düzenlenmiş olması da görüşme verilerinden elde edilen bir sonuçtur.

3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi mesleki gelişim programın süreç boyutuna ilişkin yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi görüşlerinin neler olduğuna yöneliktir. Süreç değerlendirmesinde temel amaç planlanan programın uygulama aşamasına yönelik sürekli bir kontrol ve değerlendirme sağlamaktır. Bu anlamda uygulamada karşılaşılan problemleri ve bu problemlerin sebeplerini saptamak, yürütülen etkinliklerin etkili ve amacına uygun bir şekilde yürütülüp yürütülmediğini tespit etmek hedeflenmektedir. Aynı zamanda süreç değerlendirmesi girdi aşamasında verilen kararların, seçilen stratejilerin gerçek uygulamada da beklendiği kadar etkili olup olmadığını ve bu stratejilerin hangi açılardan güçlendirilebileceğini de değerlendirmeye fırsat verir (Stufflebeam, 1971, s.5).

Veri analizinde süreç boyutu için oluşturulan alt boyutlar diğer boyutlarda olduğu gibi yönetici süreç, MGB çalışanları süreç ve öğretim görevlisi süreç boyutları olmuştur. Bu üç boyutun altında oluşan temalar Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Süreç Boyutuna İlişkin Tema ve Kategoriler

Şekil 5'te görüldüğü gibi yönetici süreç alt boyutu kendi içinde mesleki gelişim etkinlikleri ve süreci olumsuz etkileyen faktörler olmak üzere iki temada toplanmıştır. MGB çalışanları süreç boyutu da kendi içinde sürece yönelik gözlemler teması altında

birleşmiştir. Öğretim görevlisi süreç boyutu ise güz dönemi, bahar dönemi ve yaz dönemi olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

3.1. Süreç Boyutuna Yönelik Yönetici Görüşleri

Bu bölümde süreç boyutuyla ilgili yöneticilerin görüşlerine yer verilecektir. Yönetici odak grup görüşmesinde yöneticilere süreç boyutuyla ilgili sorular sorulmuş ve verdikleri cevaplardan yönetici süreç boyutu ve altında iki tema elde edilmiştir. Bu temalar mesleki gelişim etkinlikleri ve süreci olumsuz etkileyen faktörler olarak isimlendirilmiştir.

Mesleki gelişim etkinlikleri teması altında yöneticilerin süreçte yürütülen mesleki gelişim etkinliklerinin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerine yönelik görüşleri yer almaktadır. Süreci olumsuz etkileyen faktörler teması altında ise yöneticilerin mesleki gelişim programı sürecini bir şekilde olumsuz etkilediğini düşündükleri faktörler birleşmiştir. Mesleki gelişim etkinlikleri teması altında üç, süreci olumsuz etkileyen faktörler teması altında da iki adet kategori oluşturulmuştur. Oluşan her bir kategori yöneticilerin ilgili konuyla ilgili belirttikleri görüşleri içermektedir. Belirtilen görüşler yürütülen etkinliklerin hem etkili bir şekilde yürütülen taraflarına hem de geliştirilmesi gereken yönlerine vurgu yapmaktadır. Kategoriler altında oluşturulan alt kategoriler kategorilere yönelik bakış açısı farklarını ortaya koymaktadır. Yönetici süreç boyutu altında oluşan tüm tema, kategori ve alt kategoriler Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17

Yönetici Süreç Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri

Boyut	Tema	Kategori	Alt kategori
Yönetici Süreç	Mesleki Gelişim Etkinlikleri	İşbirliğine Dayalı Mesleki Gelişim Grupları	İhtiyaca cevap vermemesi, seçenek kaygısı
		YDE Ortak Konferansı	Farklı kurumlardan gelen katılımcı, paylaşım ortamı
		Uyum Programı	Kurum kültürüne katkı, yönlendirme, içeriği sadeleştirme
	Süreci Olumsuz Etkileyen Faktörler	Zaman Problemi	İş yükü, etkinliklerin zamanı
		Katılım Zorunluluğu	Tükenmişlik, muaf olma isteği

Tablo 17'de görüldüğü gibi yönetici süreç boyutu toplamda iki tema, beş kategori ve 11 alt kategoriden oluşmuştur. Tüm tema, kategori ve alt kategorilerle ilgili detaylar temalara göre başlıklar altında verilecektir.

Mesleki Gelişim Etkinlikleri Teması

Bu tema işbirliğine dayalı mesleki gelişim grupları, YDE ortak konferansı ve uyum programı olmak üzere üç kategoriden oluşmuştur. İlk kategori işbirliğine dayalı mesleki gelişim grupları kategorisidir.

İşbirliğine Dayalı Mesleki Gelişim Grupları Kategorisi. İşbirliğine dayalı mesleki gelişim grupları bahar döneminde öğretim görevlilerinin kendi belirledikleri senelik hedeflere yönelik olarak seçtikleri ve katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleridir. Bu kategoride yöneticilerin bu etkinliklere yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Kategori ihtiyaca cevap vermemesi ve seçenek kaygısı alt kategorileriyle tanımlanmıştır.

İhtiyaca Cevap Vermemesi. Bir yönetici seçenek olarak sunulan işbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarının "yabancı diller bölümündeki tüm gruplara hitap edici nitelikte olmadığını ve özellikle lisans İngilizcesi derslerine giren öğretim görevlilerinin ihtiyaçlarına cevap vermediğini" (Y8) ifade etmiştir.

Seçenek Kaygısı. Mesleki gelişim programının hem karar vericileri durumunda hem de katılımcıları pozisyonunda olan yöneticiler, "işbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarıyla ilgili bir seçenek azalması kaygısı yaşadıklarını" (Y4) dile getirmişlerdir. Her yıl beş tane etkinliğin sunulması ve etkinliklerin değişmemesi yıllar geçtikçe seçeneklerin azalmasına sebep olduğundan bu kaygının yaşandığı söylenebilir.

YDE Ortak Konferansı Kategorisi. Mesleki gelişim etkinlikleri temasının ikinci kategorisi YDE ortak konferansıdır. Bu kategori altında yöneticilerin YDE ortak konferansına yönelik görüşleri birleşmiş ve alt kategoriler olarak sunulmuştur. Farklı kurumlardan gelen katılımcı ve paylaşım ortamı bu kategorinin alt kategorileridir.

Farklı Kurumlardan Gelen Katılımcı. İki yönetici YDE ortak konferansı kapsamında başka kurumlardan gelen katılımcılarla birlikte olmayı "prestijli ve yararlı" (Y6) olarak nitelendirmişlerdir.

Paylaşım. Üç yönetici YDE ortak konferansı ile ilgili 'süreç içinde üretilenlerin, yapılan çalışmaların paylaşılmasının ve sunulmasının önemli olduğunu' (Y5) belirtmiş

ve bu etkinliğin “başlı başına başarılı yürütülen bir etkinlik” (Y2) olduğunu ifade etmişlerdir.

Uyum Programı Kategorisi. Mesleki gelişim etkinlikleri temasının son kategorisi ise uyum programıdır. Uyum programı akademik yılın başında kurumda yeni çalışmaya başlayan tam zamanlı veya yarı zamanlı öğretim görevlilerini kuruma ve/veya mesleğe hazırlamak için tasarlanmış iki haftalık bir programdır. Uyum programı kategorisinin altında yöneticilerin mesleki gelişim programı kapsamında değerlendirilen uyum programına yönelik görüşleri yer almaktadır. Uyum programı kategorisinde yöneticiler mesleki gelişim birimi tarafından yürütülen uyum programının süreçteki işleyişine yönelik görüşlerini yansıtmışlardır. Her yönetici de uyum programında göreve yeni başlayan öğretim görevlilerine kendi birimlerini tanıtan kısa sunumlar yapmaktadırlar. Kategori altında oluşan alt kategoriler aşağıda sırasıyla belirtilmiştir.

Kurum Kültürüne Katkı. Dört yöneticiye göre uyum programı kurum kültürüne ve kurum saygınlığına olumlu yönde katkıda bulunmaktadır. Karataş'ın (2015) da belirttiği gibi pozitif bir kurum atmosferinin öğretmenlerin kuruma yönelik tutumlarında ve mesleki gelişime yönelik düşüncelerinde etkilidir. Karataş mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında uyum sürecinde okul kültürünün en etkili faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda, TOBB ETU’de yürütülen uyum programı da kurum kültürüne yaptığı olumlu katkı dolayısıyla mesleki gelişim programının önemli bir bileşenidir.

Yönlendirme. Üç yönetici göreve yeni başlayan öğretim görevlilerini “boğula boğula yüzmeyi öğrenen” (Y6) kişilere benzeterek uyum programının onları sistem içinde çok iyi bir şekilde yönlendirdiğini ifade etmektedirler.

İçeriği Sadeleştirme. Uyum programının içeriğinin yeterli olduğunu düşünen yöneticilerin yanı sıra yapılan yönlendirmenin “yetersiz olduğunu ve yeni başlayan öğretim görevlilerinin daha fazla öğrenmeleri” (Y8) gerektiğini vurgulayan dört yönetici de mevcuttur. Kısa zamanda fazlaca bilgi yüklemesi yapıldığını savunan yöneticiler “uyum programının içeriğinde bir sadeleştirmeye gidilebileceğini” (Y8) ve öğrenilmesi gerekenlerin sürece yayılarak öncelikle en önemli olanların verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Uyum programının içeriğine yönelik belirtilen yoğunluk sebebiyle birimleriyle ilgili yeterince bilgilendirme yapamadıklarını dile getiren yöneticiler içeriğin sadeleştirilip, dönemin “ikinci haftasında birer tane alan eğitimi”

(Y7) yapılabileceğini süreçte işlemediğini düşündüklerini alana yönelik bir öneri olarak sunmuşlardır.

Süreci Olumsuz Etkileyen Faktörler Teması

Yönetici süreç boyutu altında oluşan ikinci tema ise süreci olumsuz etkileyen faktörler temasıdır. Bu tema zaman problemi ve katılım zorunluluğu olmak üzere iki kategori ile sınıflandırılmıştır.

Zaman Problemi Kategorisi. Zaman problemi kategorisi yöneticilerin zamanın programı nasıl olumsuz etkilediğini iki farklı alt kategoride belirtmişlerdir. İş yükü ve etkinliklerin zamanı bu kategorinin alt kategorileridir.

İş Yükü. Dört *y*önetici mesleki gelişim etkinliklerinde aktif katılım göstermek veya sorumluluklarını yerine getirmekte zaman zaman zorlandıklarını ifade etmektedirler. Bu etkinliklere daha fazla vakit ayırmak istediklerini ancak "iş yükünden dolayı istedikleri gibi zaman ayıramadıklarını" (Y6) ve "hakkıyla yapamadıklarını" (Y5) dolayısıyla mesleki gelişim etkinliklerinin de kendilerine ayrıca bir yük oluşturduğunu vurgulamaktadırlar.

Etkinliklerin zamanı. İki yönetici mesleki gelişim etkinliklerinin genellikle yorgun veya yoğun oldukları zamanlarda yapıldığını ve seçilen vakitlerin elverişli olmadığını ifade etmişlerdir. Özellikle işbirliğine dayalı mesleki gelişim grup toplantılarının zaman olarak uygun olmadığını, tüm gruba uyması için Cuma gününün tercih edilmesinden kaynaklı bazı sıkıntılar yaşandığını belirtmişlerdir.

> **Süreç\Yönetici Süreç\İşbirliğine Dayalı Mesleki Gelişim Grupları**… zamanlamada elimizde beş gün ya da altı gün var. Cumartesiyi de sayarsak. Yani zamanlama çok sıkıntı oluyor. Zaten bölümün ve hazırlığın ESP dersleri çıktı daha sonra. Ya ders zamanına geliyor, ya off zamanına geliyor, ya şuna ya buna geliyor. Mesela o zamanlamadan sıkıntılar var. Ne yapılabilir işte Cuma dolu, Çarşamba-Perşembe off, Pazartesi off, Salı kalıyor o gün de toplantılar oluyor. (Y8)

Özellikle iş yükü ile birlikte mesleki gelişim toplantılarının katılımcılara yük gibi geldiğini ve süreçte verimliliğini azalttığını belirten yöneticiler, bunun için geliştirebilecekleri somut bir çözümün de olmadığını vurgulamışlardır.

Katılım Zorunluluğu. Süreci olumsuz etkileyen faktörler temasının ikinci kategorisi katılım zorunluluğudur. Bu kategorinin altında tükenmişlik ve muaf olma isteği alt kategorileri oluşmuştur.

Tükenmişlik. Üç yönetici mesleki gelişim etkinliklerinden dolayı "çok sıkıldıklarını" (Y5,Y6) ve "bu etkinliklerin yalnızca insanları bir araya getirmek için yapıldığını" (Y5) düşündüklerini ifade etmişlerdir.

> **Süreç\Yönetici Süreç\İşbirliğine Dayalı Mesleki Gelişim Grupları**… Ben 10 küsür yıldır 15 yıldır present simple ile başlayıp inversion ile bitiriyorum. Yani bunun sırası farklı olabilir, kitabı olabilir ama yaptığım iş hep aynı ve ben bunun arasına hala işte ne bileyim ice breaker da şunu yapın şurdan da şunu yapın sınıf yönetiminde şunu yapın, çoklu zekâ kuramını da şuraya adapte edin denilince artık bana bir noktada fenalık geliyor. (Y6)

Muaf olma isteği. Üç yönetici mesleklerine karşı yaşadıkları tekrar hissini "yaşlarına ve meslekteki deneyimlerine" (Y6) bağlayarak, gerçekleştirilen etkinliklerin de içeriğini oldukça basite indirgeyerek bu etkinliklerden "muaf olmak istediklerini" (Y6, Y8) dile getirmişlerdir. Bu bağlamda mesleki gelişim etkinliklerinin yalnızca kurumda çalışmaya yeni başlayan kişilere zorunlu tutulması gerektiği vurgulanmıştır.

Yöneticilerin süreç boyutuna yönelik olarak görüşlerinden mesleki gelişim etkinlikleri ve süreci olumsuz etkileyen faktörler teması oluşmuştur. Mesleki gelişim etkinlikleri temasının kategorileri ise işbirliğine dayalı mesleki gelişim grupları, YDE ortak konferansı ve uyum programı kategorileridir. Sürece yönelik olarak yöneticiler uyum programının kurum kültürüne olumlu yönde katkı yapıyor olduğunu ifade etmişlerdir. Uyum programının içeriği açısından ise yönetici görüşleri farklılık göstermektedir. Yöneticiler bir taraftan içeriğin çok yoğun olduğunu ve hafifletilmesi gerektiğini ifade ederken, öte yandan içeriğe dâhil edilmesi gereken bazı önemli bilgilerin olduğunu ifade etmektedirler. Bu ikiliğin her yöneticinin önemli olarak nitelendirdiği bilgilerin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İşbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarına yönelik olarak yöneticiler bu gruplarda sunulan seçeneklerin yıllar geçtikçe azalmasını ve seçeneklerin bazen her grubun ihtiyacına cevap vermediğini ifade etmişlerdir. Yöneticilerin süreçte en başarılı şekilde yürütüldüğünü düşündükleri etkinlik ise YDE ortak konferansı olmuştur.

Yöneticilerin süreç boyutuna ilişkin belirttikleri ikinci tema ise süreci olumsuz etkileyen faktörler temasında ise zaman problemi ve katılım zorunluluğu kategorileri

oluşmuştur. Yöneticiler özellikle işbirliğine dayalı mesleki gelişim grup toplantılarının Cuma günü olması ve iş yüklerinin fazlalığından dolayı bu etkinliklere yeterince zaman ayırmadıklarını ifade eden yöneticiler bu gruplarla ilgili en büyük problemin genel olarak zaman sıkıntısı ve iş yükü olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak yöneticiler, MGB çalışanları ve öğretim görevlilerinin aksine mesleki gelişim etkinliklerine katılımın zorunlu olmaması gerektiğini ve mesleki tükenmişlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

3.2. Süreç Boyutuna Yönelik MGB Çalışanları Görüşleri

Bu bölümde programın süreç boyutuna ilişkin MGB çalışanları görüşlerinden elde edilen bulgular tema, kategori ve alt kategoriler olarak sunulacaktır. MGB çalışanlarının süreç boyutuna ilişkin görüşleri sürece yönelik gözlemler teması altında birleştirilmiştir. Sürece yönelik gözlemler teması MGB çalışanlarının programın yürütülmesi esnasında yaptıkları gözlemlere ve edindikleri izlenimlere yöneliktir. Bu tema altında ise iki kategori oluşmuştur. Bu kategoriler iyileştirilmesi gereken alanlar ve katılımcı performansı olarak isimlendirilmiştir. MGB çalışanları süreç boyutunda birleşen tüm tema, kategori ve alt kategoriler Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

MGB Çalışanı Süreç Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri

Boyut	Tema	Kategori	Alt Kategori
MGB Çalışanı Süreç	Sürece Yönelik Gözlemler	İyileştirilmesi Gereken Alanlar	Zaman problemi, devamlı değişiklik
		Katılımcı Performansı	Gereken önemin verilmemesi, iş yükü, esneklik sağlanması

Tablo 18'den anlaşılabileceği üzere MGB çalışanları süreç boyutunun altında sürece yönelik gözlemler teması tek tema olarak ortaya çıkmıştır. Temanın altında ise iyileştirilmesi gereken alanlar ile katılımcı performansı kategorileri sınıflandırılmıştır. İyileştirilmesi gereken alanlar kategorisi zaman problemi ve devamlı değişiklik alt kategorileriyle tanımlanmıştır. Katılımcı performansı kategorisi gereken önemin verilmemesi, iş yükü ve esneklik sağlanması alt kategorilerini içermektedir. Sonuç olarak MGB çalışanları süreç boyutu toplamda bir tema, iki kategori ve beş alt kategoriden oluşmaktadır.

Sürece Yönelik Gözlemler Teması

Sürece yönelik gözlem temasında MGB çalışanlarının süreç içinde katılımcılara ve sunulan etkinliklere yönelik yaptıkları gözlemler yer almaktadır. Süreç boyutunun hedeflerinden birisi de uygulama aşamasında karşılaşılan problemlerin sebeplerini saptamak olduğu için MGB çalışanlarının yaşanan problemlerin sebeplerine yönelik düşünceleri önemlidir.

İyileştirilmesi Gereken Alanlar Kategorisi. İyileştirilmesi gereken alanlar kategorisi süreçte geliştirilme ihtiyacı hissedilen alanlara yönelik MGB çalışanlarının görüşlerini içermektedir. Bu görüşler hem yürütülen etkinliklere ve katılımcılara yönelik hem de MGB'nin kendi çalışmalarına yönelik gözlemleri içermektedir. Bu kategori iki alt kategoriden oluşmakta ve alt kategoriler aşağıda açıklanmaktadır.

Zaman Problemi. Zaman hem katılımcılar hem de MGB çalışanları açısından olmak üzere iki farklı boyutta ifade edilmiştir. Katılımcı boyutundaki zaman sıkıntısı daha önce bağlam ve girdi boyutlarında da karşılaşılan iş yükü ve program yoğunluğu başlıklarıyla ilişkili, öğretim görevlilerinin çalışma şartlarının ağırlığı ve mesleki gelişim etkinliklerine yeterince zaman ayıramıyor olmalarıdır. Bunun yanı sıra programı yürüten kişiler olarak MGB çalışanları kendi planlamalarında da bu yoğunluğu hissettiklerini ve "yapmak istedikleri bazı şeyleri bir sonraki yıla ertelemek durumunda kaldıklarını" (U1) belirtmişlerdir.

Devamlı Değişiklik. MGB çalışanları "sürecin her zaman planlandığı gibi gitmediğini ve programa süreç içinde de bazı müdahaleler yapmak gerektiğini" (U1, U2) ifade etmişlerdir. Buradan da anlaşılmaktadır ki süreç içinde hissedilen fark edilen eksikliklerde MGB çalışanları bazı çözümler üretmekte ve programda bazı kısımlarda değişiklikler yapmaktadırlar. MGB çalışanları bu tip eksiklerin her zaman olacağını ve programın devamlı olarak yenilenmesi ve değiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle makale kulübü ve özel ilgi grupları için değişikliklerin yapılması gerektiğini ifade etmektedirler.

> **Süreç\MGB Çalışanları Süreç\Uygulamadaki Eksiklikler** .. Yani çok mesela işte bazı aktiviteleri uygularken mesela Makale okuma kulübünden aklıma gelen ilk bir örnek var, hani şu şekilde uygularsak iyi gider diye düşündük ama uygulamada bir takım eksikler oldu. O da sonra tabi hocalardan bir takım geribildirimler geldi, onun üzerine bir iyileştirme yapıldı hatta burada işte bir hoca karar verme aşamasına dâhil edildi. (Bir öğretim görevlisi) gelince yarar sağladı.

> Bence o da çok önemli bir nokta onu da vurgulamakta fayda var. Onları sürece dâhil ederek bazı şeylere, işte bir takım değişiklikler yapmak işte bakın siz de varsınız bunun içinde lütfen bu önerilerinizi söyleyin ya da siz de bizimle çalışın hani bunu daha iyi yapmak için demek çok önemli bir şey orada mesela. (U1)

Katılımcı Performansı Kategorisi. MGB çalışanları süreç boyutunun ikinci kategorisi katılımcı performansı olarak isimlendirilmiştir. Bu kategori MGB çalışanlarının tüm katılımcıların "aynı seviyede aktif katılım göstermemelerine" (U2) yönelik gözlemlerine ilişkin olarak oluşturulmuştur. MGB çalışanları bunun belli sebepleri olduğunu vurgulamaktadırlar ve bu sebeplere yönelik görüşleri gereken önemin verilmemesi, iş yükü ve esneklik sağlanması alt kategorileri altında birleşmiştir.

Gereken Önemin Verilmemesi. MGB çalışanları ilk olarak çeşitli sebeplerle "mesleki gelişime ve mesleki gelişim etkinliklerine kurum düzeyinde gereken önemin verilemediğini" (U1, U2) ifade etmişlerdir. Katılımcılar düzeyinde yapılan etkinliklerin "öneminin anlaşılamaması" (U2) sebeplerden birisi ve "yerine getirilmesi gereken kritik bir sorumluluk gibi düşünülmemesi" (U1) de bir başka sebep olarak düşünülmektedir. Ayrıca, MGB çalışanları yürütülen mesleki gelişim etkinliklerine yönetim düzeyinde de yeterince önem verilmediğini ve bunun da süreci etkilediğini düşünmektedirler. "Mesleki gelişim biriminin olması önemli, her iyi kurumda olması gerekli" (U2) gibi bir yaklaşım yöneticilerin de mesleki gelişim etkinliklerinin önemini yeterince anlayamadıklarını göstermektedir. MGB çalışanları göre "MGB yalnızca kurumda var olması gereken, yaptığı işler konusunda yeterince destek verilmeyen" (U2) ve özen gösterilmeyen bir birim olarak düşünülmektedir.

Gereken önemin verilmemesinin bir başka sonucu olarak da "katılımcılar kendilerini mesleki anlamda geliştirmeyi okulla ilgili yerine getirmeleri gereken diğer sorumluluklardan daha sonraya koymakta ve asıl işlerinin programı yetiştirmek ve öğrencilerin sınav kâğıtlarını okumak olduğunu düşünmektedirler." (U1) Dolayısıyla mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri için fazladan bir zaman veya işlerinin yoğun olmadığı bir dönem beklentisi oluşmaktadır.

İş Yükü. Katılımcı performansını olumsuz olarak etkileyen bir başka faktör olarak ise MGB çalışanları kurumdaki iş yükünü ve yoğunluğu göstermişlerdir. Öğretim görevlilerinin "onca işlerinin arasında bir de mesleki gelişim etkinlikleriyle

uğraşmalarının adil hissettirmediğini" (U1) ve bu noktada "birbirlerini de olumsuz olarak etkilediklerini" (U1) belirtmişlerdir.

Esneklik Sağlanması. Süreç içinde MGB çalışanları bir diğer gözlemi de belki de katılımcıların yukarıda belirtilen sebeplerden ötürü kendilerini zorlayacağını düşündükleri etkinliklere değil de daha az yorucu olacağını düşündükleri etkinliklere katılmalarıdır. Bunun "kötü bir şey olmadığını ve belki de böyle olmasının daha iyi olduğunu" (U2) belirten MGB çalışanları dönem dönem "daha az yoğun bir etkinlik seçiyor olmanın farklılık yaratacağını" (U2) ve katılımcıların "bir sene böyle hafif yoğunlukta bir şey yapmak isteyebileceklerini" (U1) belirtmişlerdir.

MGB çalışanı süreç alt boyutunda oluşan tek tema sürece yönelik gözlemlerdir. Bu tema iyileştirilmesi gereken alanlar ve katılımcı performansı kategorisi olmak üzere iki kategori ile oluşmuştur. İyileştirilmesi gereken alanlar zaman problemi hem katılımcıların etkinliklere istedikleri gibi vakit ayıramamaları, gerekliliklerini yerine getirememeleri açısından hem de MGB çalışanlarının bu etkinlikleri düzenleyebilecek uygun zamanı bulamamaları açısından ele alınmıştır. MGB çalışanları sürece yönelik gözlem olarak bir de katılımcı performanslarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çeşitli sebeplere kendilerinden beklenen performansı yansıtamadıklarını ifade etmişlerdir. Süreç içinde fark edilen veya belirtilen eksikliklere yönelik olarak da MGB çalışanları programın sona ermesini beklemeden zaman zaman değişiklikler yapabildiklerini hatta bu değişikliklere öğretim görevlilerini de dâhil etmeyi önemsediklerini belirtmişlerdir. MGB çalışanları hem yöneticiler hem de katılımcılar bağlamında mesleki gelişime gereken önemin verilmediğini, kurumda ihtiyaç sıralamasında mesleki gelişimin sınıfla doğrudan ilişkisi olan birim ve uygulamalardan daha sonra geldiğini ortaya koymuşlardır. MGB çalışanları yöneticilere benzer şekilde, kurumda herkesin iş yükünün fazla olduğunu, öğretim görevlilerinin yoğun çalıştıklarını ve mesleki gelişim etkinlikleriyle ilgili zaman problemi yaşadıklarını gözlemlediklerini ifade etmektedirler. Bu zaman probleminden kaynaklı olarak da katılımcıların kendilerini süreçte zorlamayacağını düşündükleri etkinliklere yönelmelerini gözlemlemişlerdir.

3.3. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretim Görevlisi Görüşleri

Süreç boyutuna ilişkin son paydaşlar öğretim görevlileridir. Bu bölümde öğretim görevlilerinin programın süreç boyutuna ilişkin görüşleri ele alınacaktır. Bu boyutun altında güz dönemi, bahar dönemi ve yaz dönemi olarak üç farklı tema oluşmuştur. Bu

temalar mesleki gelişim etkinliklerinin dönemlere göre dağılımlarına yönelik olarak oluşturulmuş olup her birisi programın süreç içindeki ayrı bir boyutuna ilişkin bilgiler içermektedir.

Güz dönemi mesleki gelişim programının güz döneminde uygulanan aşamalarına yönelik öğretim görevlisi görüşlerini içermektedir. Güz döneminde öğretim görevlileri kendilerine içinde bulundukları akademik yıl için mesleki gelişim hedefleri belirlemekte ve bir önceki yıla yönelik mesleki gelişimlerini değerlendirdikleri bireysel değerlendirme toplantıları gerçekleştirmektedirler. Güz dönemi temasının altında oluşan kategorileriler hedef belirleme, kısa paylaşım toplantıları ve gözlem olmak üzere üç tanedir.

Bahar dönemi işbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarının oluşturulduğu ve yürütüldüğü dönemdir. Bu dönemde öğretim görevlileri güz döneminde belirledikleri hedeflerine uygun olabileceğini düşündükleri işbirliğine dayalı mesleki gelişim grubunu seçer ve gerekli uygulamaları yerine getirirler. Grupların çalışmaları sona erdiğinde ise tüm öğretim görevlilerinin kendi projeleriyle ilgili bilgi verdikleri bir proje paylaşım günü düzenlenmektedir. Bahar dönemi teması ise işbirliğine dayalı mesleki gelişim grupları, proje paylaşım günü ve yaşanan problemler olmak üzere üç kategori ile tanımlanmıştır.

Yaz dönemi ise öğretim görevlilerinin bireysel olarak katılım gösterebilecekleri mesleki gelişim etkinlikleri için ayrılmıştır. Bunun yanı sıra yaz dönemi sonunda tüm sene boyunca yapılan çalışmaların sunulduğu ve son yıllarda başka üniversitelerin katılımıyla birlikte ortak olarak düzenlenen YDE ortak konferansı düzenlenmektedir. Son olarak yaz dönemi teması, MGB atölyeleri, konuk konuşmacı atölyeleri, YDE ortak konferansı ve uyum programı olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Süreç boyutunun tüm tema, kategori ve alt kategorileri Tablo 19 ‘de gösterilmiştir.

Tablo 19

Öğretim Görevlisi Süreç Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri

Boyut	Tema	Kategori	Alt Kategori
Öğretim Görevlisi Süreç	Güz Dönemi	Hedef Belirleme	Hem akademik çalışmaya hem uygulamaya yönelik, dönemler arası hedef uyumsuzluğu, yansıtıcı düşünme sağlaması, kişisel özgürlük alanı tanınması, bağlayıcılık
		Kısa Paylaşım Toplantıları	Uzun vadeli etki, uygulamaya yönelik olması
		Gözlem	Olumlu deneyim
	Bahar Dönemi	İşbirliğine Dayalı Mesleki Gelişim Grupları	Video koçluğu grubu, özel ilgi grubu, eylem araştırması grubu, makale kulübü grubu, takım öğretimi grubu
		Proje Paylaşım Günü	Sosyal olarak kaynaşma fırsatı, başkalarının çalışmalarından haberdar olma
		Yaşanan Problemler	Seçenek azlığı, program yoğunluğu, motivasyon düşüklüğü, fazladan iş yükü, belge fazlalığı, etkinliklerin zamanı
	Yaz Dönemi	MGB Atölyeleri	Hem teori hem uygulamaya yönelik olması, gerçekçi olmaması, zamanlama
		Konuk Konuşmacı Atölyeleri	Farklı bir bakış açısı, sadece İngilizce öğretimine yönelik olması
		YDE Ortak Konferansı	Eğlenceli, bireysel gelişime yönelik sunumlar, gurur kaynağı, paylaşım ortamı
		Uyum Programı	Sisteme yönelik bilgi, içerik yoğunluğu, bölüm İngilizcesi dersleriyle ilgili bilgi eksiği

Tablo 19'da görülebileceği gibi öğretim görevlisi süreç boyutu programın üç dönemine de yönelik bilgiler içermektedir. Sonuç olarak öğretim görevlisi süreç boyutu toplamda üç tema, on kategori ve 25 alt kategoriden meydana gelmiştir.

Güz Dönemi Teması

Güz dönemi temasında öğretim görevlilerinin güz döneminde gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşleri yer almaktadır. Bu temanın kategorileri olan hedef belirleme, kısa paylaşım toplantıları ve gözlem mesleki gelişim programının güz döneminde gerçekleştirilen aşamalarını yansıtmaktadır.

Hedef Belirleme Kategorisi. Bu kategori ile ilgili öğretim görevlilerinin belirttikleri görüşler alt kategoriler olarak sınıflandırılmıştır. Öğretim görevlileri her akademik yılın başında kendileri için belirledikleri sınıf içi uygulamaya yönelik ve akademik hedefler belirlemektedirler. Alt kategorilerden anlaşılmaktadır ki öğretim görevlileri hedef belirleme sürecinin etkili olduğunu düşünmektedirler ancak bu alana yönelik geliştirilmesi gereken noktalar da mevcuttur. Hedef belirlemeye yönelik öğretim görevlisi görüşleri alt kategorilerdeki başlıklar çerçevesinde doğrudan alıntılar verilerek tartışılmıştır.

Hem Akademik Çalışmaya Hem Uygulamaya Yönelik. Beş öğretim görevlisi yıllık "hedef belirlemenin hem uygulamaya yönelik olmasından hem de onların kendi akademik çalışmalarına da destek olmasından dolayı memnun olduklarını" (O41, O47, O51) ifade etmişlerdir. Benzer bir sonuca, Bilkent Üniversitesi'ndeki öğretim görevlilerinin katıldıkları DELTA (Yetişkenlere İngilizce Öğretme Diploması) programına yönelik olarak kendi akademik çalışmalarına da katkıda bulunduğunu söyledikleri çalışmayla da ulaşılmıştır (Phipps, 2012). Bu çalışmada öğretim görevlileri "yüksek lisans ve doktora çalışmalarında odaklandıkları konulara ilişkin hedefler belirleyebilmekten dolayı memnun olduklarını" (O51) ifade etmişlerdir.

Yansıtıcı Düşünme Sağlaması. Sekiz öğretim görevlisi belirledikleri hedeflerin "kendilerini yansıtıcı düşünmeye teşvik ettiğini" (O41, O20) ifade etmişlerdir. Kendi tecrübelerine yönelik olarak sordukları sorular, uygulamada yaşadıkları eksiklikler onları yansıtıcı düşünmeye teşvik etmekte ve bu da kendilerine gelişim alanı olarak belirleyecekleri hedeflerini ortaya çıkartmaktadır.

Bağlayıcılık. Üç öğretim görevlisi aynı zamanda "hedefleri yazılı bir şekilde üçüncü kişilerle paylaşmanın hedefe gerçekleştirme anlamında motive edici olduğunu" (O50, O37) ve bağlayıcı hale geldiğini belirtmişlerdir.

Kişisel Özgürlük Alanı Tanınması. İki öğretim görevlisi hem kendi akademik çalışmalarına hem de sınıf içindeki uygulama süreçlerine yönelik hedefler belirleyebilme olanağının "katılımcılara kendilerini geliştirmek istedikleri alanla ilgili özgürlük tanıdığını" (O10) belirtmişlerdir. Clarke ve Hollingsworth (2002) yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini yönetebilecekleri bir sistem oluşturmuş ve kendi öğretmenlikleri ile ilgili kendi teorilerini üretebilmelerine fırsat

sağlamışlardır. Böylece geliştirdikleri programın çok daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dönemler Arası Hedef Uyumsuzluğu. Akademik yıla yönelik hedef belirleme ilgili 13 öğretim görevlisinin bir diğer görüşleri güz döneminde özellikle sınıf içine yönelik olarak belirledikleri hedeflerin "bahar dönemindeki sınıflarına çok uygun olmaması" (O37) olmuştur. Bu noktada "güz döneminde belli hedefleri belirleyip ikinci dönem farklı grup bir öğrenciyle çalışırken bazen bambaşka bir sorun çıkabiliyor karşımıza yani başka bir hedef belirleyebiliyoruz" (O50) diye ifade etmektedirler.

Kısa Paylaşım Toplantıları Kategorisi. Güz dönemi temasının ikinci kategorisi kısa paylaşım toplantılarıdır. Bu toplantılar MGB tarafından belirli bir konu etrafında sınıf içi uygulamalara yönelik fikirlerin paylaşılması amacıyla düzenlenen kısa toplantılardır. Bu toplantılarda belirli bir konu etrafında öğretim görevlilerinin kendi tecrübelerini veya bilgilerini paylaşabilecekleri bir ortam yaratılmaya çalışılmaktadır. Öğretim görevlilerinin bu toplantılara ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Olması. Dört öğretim görevlisi bu etkinliklerin "doğrudan uygulamaya yönelik olması" (O8) ve "kısa ve amaca yönelik olması" (O30) nedeniyle çok etkili olduğunu vurgulamaktadırlar.

Uzun Vadeli Etki. Üç öğretim görevlisi bu etkinliklerden öğrendikleri sınıfa yönelik uygulamaları uzun yıllar boyu kullanmaya devam ettikleri için etkisinin uzun süreli olduğunu ifade etmişlerdir. (O42, O8)

Gözlem Kategorisi. Güz dönemi temasının son kategorisi MGB çalışmaları tarafından yapılan gözlemlerdir. Öğretim görevlileri bu gözlemleri olumlu bir deneyim olarak nitelendirmektedirler.

Olumlu Deneyim. Son olarak yedi öğretim görevlisi MGB tarafından gerçekleştirilen sınıf gözlemlerinin çok etkili olduğundan ve 'gözlem deneyiminin çok olumlu bir deneyim' (O8) olduğundan bahsetmişlerdir. Özellikle gözlem sonrası toplantılarında 'geribildirim verilmesinin mesleki olarak kendilerini geliştirdiğini' (O36) ifade etmişlerdir.

Bahar Dönemi Teması

Öğretim görevlilerinin görüşleri doğrultusunda oluşturulan ikinci tema bahar dönemi temasıdır. Bahar döneminde öğretim görevlileri güz döneminde belirledikleri hedeflere yönelik olarak kendilerine sunulan mesleki gelişim gruplarından birisini seçerek o grup içinde hedeflerine ulaşmaya çalışırlar. Öğretim gruplarına sunulan işbirliğine dayalı mesleki gelişim grupları takım öğretimi grubu, video koçluğu grubu, makale kulübü grubu, özel ilgi grubu ve eylem araştırması grubudur. Gruplarla ilgili çalışmalar bittikten sonra da tüm öğretim görevlilerinin kendi yürüttükleri çalışmalarını diğer meslektaşlarıyla paylaşabilecekler proje paylaşım günü planlanmaktadır. Bahar dönemi temasının altında işbirliğine dayalı mesleki gelişim grupları, proje paylaşım günü ve yaşanan problemler olmak üzere üç kategori oluşmuştur.

İşbirliğine Dayalı Mesleki Gelişim Grupları. İşbirliğine dayalı mesleki gelişim grupları, öğretim görevlilerinin kendi belirledikleri hedeflere uygun olarak seçebilecekleri gruplardır. Bu gruplar takım öğretimi grubu, video koçluğu grubu, makale kulübü grubu, özel ilgi grubu ve eylem araştırması grubudur. Öğretim görevlileri katıldıkları gruplarda "bireysel hedeflerine yönelik olarak çalışmalarının ve doğru-yanlış diye bir değerlendirme olmamasının" (O9) keşfederek öğrenmelerine fırsat verdiğini vurgulamışlardır. Projelerin "meslektaşlarıyla işbirliği içinde yürütülmesi" (O27) ve "birlikte çalışabilecekleri kişileri kendilerinin seçebilmeleri" (O31) grupların avantajlı özelliklerindendir. Aşağıda altında işbirliğine dayalı mesleki gelişim grupları ile belirtilen düşünceler tek tek ele alınmıştır.

Video Koçluğu Grubu. Video koçluğu grubunda öğretim görevlileri kendi derslerini videoya kaydeder ve önceleri kendileri izleyerek bir yansıtıcı düşünme raporu yazarlar. Daha sonra ders kayıtlarını birlikte çalıştıkları meslektaşlarıyla paylaşarak birbirlerinin derslerine yönelik geri bildirim verirler. 15 öğretim görevlisi bu etkinliğin kendi öğretimlerini, sınıftaki hallerini "farklı bir bakış açısından" (O51) görmenin etkililiğini vurgulamışlardır. Kendilerini izlediklerini öncelikle "fiziksel olarak sınıfta duruşlarına ve görünüşlerine" (O48, O15, O29) dikkat ettiklerini ve farkında olmadıkları bazı noktalar keşfettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında "öğretim tekniklerine yönelik bazı farkındalıklar oluşturduklarını ve belli noktaları değiştirmeye çalıştıklarını" (O38) belirtmişlerdir. Video koçluğunun öğretim görevlilerine kendi belirledikleri hedeflere yönelik gelişimin yanı sıra, öğretmenliğe dair başka noktalara

yönelik olarak farkındalık yaratma anlamında faydalı olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretim görevlileri meslektaşlarından aldıkları geribildirimleri de oldukça faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretim görevlileri bu etkinliğin "sürekli olarak uygulanabilir bir etkinlik olmadığını" (O22), "kendini izlemenin zaman zaman rahatsız edici olabildiğini" (O29) ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra başlangıçta bu etkinliğin "hiç kendilerine göre olmadığını düşünen ancak deneyince çok faydalı bulduklarını ve kendilerine çok yakıştırdıklarını" (O15, O20, O51) dile getiren öğretim görevlileri de mevcuttur.

Özel İlgi Grubu. Bu grup öğretim görevlilerinin genel bir konuyu ele almaları ve sonrasında onu daraltarak kendi sınıflarına yönelik bazı uygulama fikirleri elde etmelerine yönelik bir gruptur. Sekiz öğretim görevlisi bu grupta yapılan etkinliklerin eylem araştırması grubunda yapılanlarla benzerlik gösterdiğini ve "uygulamaya yönelik bazı sıkıntılar yaşandığını" (O4) ifade etmişlerdir.

Eylem Araştırması Grubu. Eylem araştırması öğretim görevlilerinin sınıflarında yaşadıkları herhangi bir soruna yönelik olarak araştırma soruları oluşturup, küçük çapta bir araştırma yürütmelerine dayalı bir etkinliktir. 13 öğretim görevlisi öncelikli olarak bu etkinliği "tatmin edici" (O9, O47, O4) bulduklarını ifade etmişlerdir. Süreçlerinin "özel ilgi grubu ile olan benzerliği" (O47, O48) burada da belirtilmiş ancak "doğrudan sınıfa yönelik olması" (O37, O46) dolayısıyla oldukça faydalı bulunmuştur. Öğretim görevlileri eylem araştırması projesinin kendilerini "akademik araştırma yapma aşamalarına da aşina kıldığını" (O23, O24, O7), bu anlamda özellikle yüksek lisans veya doktora yapmayan öğretim görevlilerine fayda sağladığını vurgulamışlardır.

Makale Kulübü Grubu. Makale kulübü öğretim görevlilerinin belirledikleri hedefler doğrultusunda makaleler okudukları, meslektaşlarıyla paylaştıkları ve sonrasında oradan edindikleri fikirleri sınıflarında uyguladıkları bir etkinliktir. Bu etkinliğe yönelik olarak dokuz öğretim görevlisi "kendi akademik çalışmalarına destek olması" ve "bireysel çalışmaya da alan bırakması açısından" (O22, O4, O36, O37) faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Fakat sınıfa yönelik fikirlerin uygulanması kısmında çeşitli sebeplerle yeterince başarılı olunamadığını ifade etmektedirler.

Takım Öğretimi Grubu. Takım öğretimi etkinliği iki öğretim görevlisinin beraber bir ders planı hazırlamaları, o dersi beraberce bir sınıfa uygulamaları ve sonrasında dersin üzerine yaptıkları yansıtıcı düşünme sürecinden ibarettir. 15 öğretim görevlisi bu

etkinliği "aynı seviyeye ders anlatan öğretim görevlileri olarak birbirlerini gözlemleme ve birbirlerinden öğrenme şansı elde ettikleri için" (O20, O15, O47, O28) faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Etkinlik bir nevi meslektaş gözlemi olarak da nitelendirilebileceği için öğretim görevlileri "bu sürecin kendilerini motive ettiğini" (O43) ve "farklı bir öğretmenle bir araya gelmenin çok öğretici olduğunu" (O27) belirtmişlerdir. Birlikte öğretilen derslerde "öğrencilerin daha aktif rol almaları" (Y7) ve "dersin daha eğlenceli geçmesi" (O48) öğretim görevlilerinin gözlemleri arsındadır.

Takım öğretimiyle ilgili öğretim görevlilerinin kaygıları ise "öğrencilerin derste doğal davranmamaları" (O24) ve "mevcut sistem içinde bunu devamlı olarak uygulamanın mümkün olmamasına" (O22, O36) yöneliktir.

Proje Paylaşım Günü Kategorisi. Bahar dönemi temasını ikinci kategorisi proje paylaşım günüdür. İşbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarının çalışmaları bitince tüm paylaşımların gerçekleştiği bir proje paylaşım günü düzenlenmektedir. Bu paylaşım günü kapsamında işbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarına katılan her katılımcı diğer gruplardan en az birer kişinin çalışmasını dinler ve diğer gruplardan da haberdar olur. Bu etkinliğe yönelik öğretim görevlisi görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Sosyal Olarak Kaynaşma Fırsatı. Bu etkinliğin meslektaşlar arası etkileşimi arttırdığını bir öğretim görevlisinin 'herkes herkesi dinlediği için çok kısıtlı konuşmalarımın olduğu bir kişiyle onun yaptığı her şeyi dinleme fırsatı buluyorum ve bu açıdan bence ilişkiyi geliştiriyor' (O42) sözlerinden anlayabiliriz. Altı öğretim görevlisi daha bu görüşe benzer görüşler belirtmişlerdir.

Başkalarının Çalışmalarından Haberdar Olma. Aynı zamanda altı öğretim görevlisi 'başka meslektaşlarının yürüttükleri projelerden haberdar olduklarını ve bundan mutluluk duyduklarını' (O52, O40) belirtmişlerdir.

Yaşanan Problemler. Bahar dönemi temasının son kategorisi yaşanan problemler olarak isimlendirilmiştir. Öğretim görevlilerinin bahar döneminde yürütülen mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin gözlemledikleri sıkıntılar seçenek azlığı, program yoğunluğu, motivasyon düşüklüğü, fazladan iş yükü, belge fazlalığı ve etkinliklerin zamanı başlıklarıyla ifade edilmiştir.

Seçenek Azlığı. 12 öğretim görevlisinin sürece yönelik en büyük kaygılarından biri sunulan etkinliklerin sayısıyla ve her geçen yıl seçeneklerinin azalmasıyla ilgilidir. Bu konuyla ilgili kendilerini "sınırlandırılmış hissettiklerini" (O48), "her sene mecburi

yaptıkları beş aktivite yerine yenilerini ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olacak aktivitelerin" (O51) seçilmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Program Yoğunluğu. Girdi ve bağlam boyutunda da çıkan iş yükü ve program yoğunluğu da 17 öğretim görevlisinin sürece yönelik yaşadığı sıkıntılardandır. Zaman zaman mesleki gelişimle ilgili yapmaları gerekenleri hafta sonları evlerinde veya izin günlerinde yaptıklarını dile getirmişlerdir. (O7, O8, O51) Benzer şekilde sınıf içindeki program yoğunluğundan kaynaklı mesleki gelişimle ilgili hedeflerine yönelik uygulamak istedikleri bir şeyi uygulayamadıklarından şikâyet etmektedirler. (O10, O8, O28)

Motivasyon Düşüklüğü. Hem program yoğunluğundan hem de öğretim görevlilerinin kendilerini yorgun hissetmelerinden kaynaklı olarak mesleki gelişim etkinliklerine yönelik bir motivasyon düşüklüğü yaşandığı belirtilmiştir. (O10, O31) Bu motivasyon eksikliğinin "meslekte daha deneyimli olan öğretim görevlilerinde daha fazla olduğu" (O29) ve bu "yorgunluğun onlarda mesleki gelişim etkinliklerine karşı bir direnç oluşturduğu" (O48) da yedi öğretim görevlisinin gözlemleri arasındadır.

Fazladan İş Yükü. Yaşanan motivasyon düşüklüğünden kaynaklı olarak üç öğretim görevlisi mesleki gelişim etkinliklerini mevcut iş yüklerinin üzerine başka bir iş yükü olarak görmektedir ve gereklilikleri "sırf yapmış olmak için" (O10) yerine getirmeye başlamışlardır.

Belge Fazlalığı. 10 öğretim görevlisi bunun yanı sıra gruplardaki etkinlikler esnasında doldurulan belgelerin birbirini tekrar eder nitelikte olduğunu (O38, O9, O31, O24) ve sayıca fazla olduğunu (O35, O47, O38) ifade etmişlerdir.

Etkinliklerin Zamanı. Son olarak dört öğretim görevlisi yapılan toplantılarının Cuma günleri olmasından dolayı toplantıya "motivasyonsuz ve yorgun geldiklerini" (O36, O31, O11, O10) ifade etmektedirler.

Yaz Dönemi Teması

Öğretim görevlisi süreç temasının son teması yaz dönemi olarak sınıflandırılmıştır. Bu tema öğretim görevlilerinin yaz döneminde gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşlerini içermektedir. Bu tema altında MGB atölyeleri, konuk

konuşmacı atölyeleri, YDE ortak konferansı ve uyum programı kategorileri oluşturulmuştur.

MGB Atölyeleri Kategorisi. Yaz dönemi temasının ilk kategorisi MGB atölyeleridir. Bu atölyeler MGB tarafından düzenlenen ve ya MGB çalışanları tarafından veya kurumda görev yapan diğer öğretim görevlileri tarafından verilebilmektedir. Bu atölyelere katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu etkinliğe yönelik öğretim görevlisi görüşleri alt kategoriler halinde sırasıyla sunulmuştur.

Hem Teori Hem Uygulamaya Yönelik Olması. 12 öğretim görevlisi mesleki gelişim birimi tarafından yapılan ve 'paylaşım ortamı oluşturmak açısından etkili olan' (O27) atölyelerin 'hem teoriye yönelik olmasını' (O28) hem de bir taraftan 'uygulamaya yönelik fikirler veriyor olmasını' (O36, O10) faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle 'kurum içi uygulamalara yönelik yapılan atölyelerin sınıf içi uygulamalara ve birim görevlisi olarak çalışan öğretim görevlilerine' (O47) katkıda bulunduğu vurgulanmıştır. MGB tarafından düzenlenen atölyelerin aynı zamanda 'öğretim görevlilerin zaten sahip oldukları bilgileri açığa çıkartma konusunda' (O20, O15) ve 'zamanla unutulan becerileri tazeleme' (O36) konusunda etkili olduğu belirtilmiştir.

Gerçekçi Olmaması. Dört öğretim görevlisi bu "atölyelerin ideal öğrenme ortamı ve ideal öğrenci üzerine oluşturulduğunu ve burada sunulan uygulama örneklerinin kendi sınıflarında işe yaramadığını, bu atölyelerin bazen ütopik olabildiğini" (O40) belirtmişlerdir.

Zamanlama. Dört öğretim görevlisinin MGB atölyeleriyle ilgili sürece yönelik belirttikleri eksikliklerden birisi 'atölyelerin zamanları' (O42) ve 'atölyelerde sunulan fikirlerin program yoğunluğundan dolayı sınıf içinde uygulanmasına zaman bulamamaları' (O40) olmuştur.

Konuk Konuşmacı Atölyeleri Kategorisi. Yaz dönemi temasının ikinci kategorisi konuk konuşmacı atölyeleridir. Konuk konuşmacı atölyeleri MGB çalışanları tarafından değil de dışarıdan kuruma davet edilen konuşmacılar tarafından uygulanan atölyelerdir. Bu kategorinin alt kategorileri aşağıdaki gibidir:

Farklı bir bakış açısı. Beş öğretim görevlisine göre bu atölyeler 'farklı insanları dinlemek ve onların tecrübelerinden haberdar olma anlamında' (O31, O27) oldukça

faydalıdır. ‘Farklı üniversitelerden ve hatta başka ülkelerden gelen konuşmacıların kendilerini motive ettiğini’ (isimsiz, dönem sonu anketi) dile getiren öğretim görevlileri, bu atölyeleri ‘teoriden pratiğe geçme’ (O8) konusunda verimli olarak nitelendirmişlerdir. Benzer bir sonuç Ekşi'nin (2010) çalışmasında da belirtilmiştir. Ekşi çalışmasında öğretim görevlilerinin öncelikli olarak isteğe bağlı olarak katıldıkları mesleki gelişim atölyelerini ve daha sonra da kurum dışından gelen kişilerin yaptıkları atölyeleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Sadece İngilizce Öğretimine Yönelik Olması. Yedi öğretim görevlisi konuk konuşmacı atölyelerinin hep İngilizce öğretimi alanına yönelik olduğunu belirterek “zaman yönetimi gibi konularda da atölyelere ihtiyaç duyulduğunu ve bununla ilgili ayrıca bir ihtiyaç analizi yapılması gerektiğini” (O37) belirtmişlerdir.

YDE Ortak Konferansı Kategorisi. Yaz dönemi temasının üçüncü kategorisi YDE ortak konferansıdır. YDE ortak konferansı yaz döneminin son haftalarında her yıl düzenli olarak yapılan bir konferanstır. Bu etkinlik önceki yıllarda kurum içi bir etkinlik olarak organize edilirken, 2018 yılı itibariyle Ankara’daki bazı diğer üniversitelerin de ortaklığı ile gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Öğretim görevlileri yaz döneminde gerçekleştirilen YDE ortak konferansı ile ilgili oldukça olumlu görüşlerde bulunmuşlardır. YDE ortak konferansına yönelik öğretim görevlisi görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Eğlenceli. Sekiz öğretim görevlisi YDE ortak konferansı kapsamında gün boyu mesleki gelişimleri için zaman harcayabilmelerini, topluca bu etkinliğe katılıyor olmalarını, çok çeşitli konularda sunumlara katılıyor olmalarını ve sunum çeşitlerinin de birbirinden farklı oluşunu çok beğendiklerini belirtmişler (O5, O10, O30) ve konferansı eğlenceli olarak nitelendirmişleridir.

Bireysel Gelişime Yönelik Sunumlar. Etkinlik kapsamında hem mesleki gelişime hem de bireysel gelişime yönelik sunumların yapılıyor olması yedi öğretim görevlisi tarafından (O54, O29,O7,O36) YDE ortak konferansının en büyük avantajlarından birisi olarak nitelendirilmiştir.

Gurur Kaynağı. YDE ortak konferansına üniversite olarak ev sahipliği yapıyor olmanın ve organizasyon komitesinde yer alıyor olmanın öğretim görevlilerine bir gurur kaynağı olduğu altı öğretim görevlisi tarafından belirtilmiştir. (O4, O7) Konferansa katılımcı olarak katılmanın yanı sıra öğretim görevlileri konferans organizasyon

komitesinde görev yapmanın da kendilerine çok şey öğrettiğini (O28, O40) belirtmişlerdir.

Paylaşım Ortamı. Altı öğretim görevlisi bu etkinliğin "başka kurumlardan gelen meslektaşlarıyla da paylaşımda bulunmak için ortam hazırladığını" (O5) ifade etmişlerdir. Aynı zamanda "akademik yıl boyunca kendi yaptıkları çalışmaları sunma fırsatı elde ettiklerini" (O25, O48) vurgulamışlardır.

Uyum Programı Kategorisi. Yaz dönemi temasının son kategorisi uyum programıdır. Öğretim görevlilerinin uyum programına yönelik bakış açılarını yansıtan at kategoriler aşağıda belirtilmiştir.

Sisteme Yönelik Bilgi. On öğretim görevlisi uyum programının "mesleğe yeni başlayan öğretim görevlileri için oldukça faydalı olduğunu" (O41, O28, O30) ancak içeriğiyle alakalı bazı değişiklikler yapılabileceğini belirtmişlerdir. Özellikle "kurumun sistemine ilişkin daha fazla bilgi verilmesi gerektiği" (O50, O54, O52)

İçerik Yoğunluğu. Program "içeriğin programın zamanı ile karşılaştırılınca oldukça yoğun olduğu" (O52) ve birçok şeyin aynı anda öğrenilmesinin mümkün olmadığı beş öğretim görevlisi tarafından vurgulanmıştır.

Bölüm İngilizcesi Dersleriyle İlgili Bilgi Eksiği. Bunun yanı sıra uyum programının içeriğinin daha çok "hazırlık programı ve sistemine yönelik olduğu ve bölüm İngilizcesi derslerine yönelik de bilgi içermesi gerektiği" (O8) beş öğretim görevlisi tarafından ifade edilmiştir.

Süreç boyutunda öğretim görevlileri sürecin tamamında katılımcı olarak yer aldıkları için süreçte işleyen ve işlemeyen uygulamalara yönelik detaylı yorumlarda bulunmuşlardır. Öğretim görevlilerinin yorumları programın dönemlere göre dağılımlarıyla paralel olarak temalaştırılmıştır. Güz dönemi temasında öğretim görevlileri hedef belirleme, gözlem ve kısa paylaşım toplantılarını değerlendirmişlerdir. Hedef belirlemenin sınıf içi uygulamalara yönelik olduğunu, onları akademik olarak teşvik ettiğini ve yansıtıcı düşünmeye yönlendirdiğini ifade etmişlerdir. Hedef belirleme ile ilgili aksaklığa sebep olan tek noktanın güz döneminde belirlenen hedefin, bahar döneminde yürütülen sınıfın ihtiyacına yönelik olmaması ile ilgili olmuştur. Öğretim görevlileri gözlemlerin özellikle mesleki geri bildirim almak ve öz değerlendirmeye fırsat vermek açısından etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Son olarak da kısa paylaşım

toplantılarının doğrudan sınıf içi uygulamalara yönelik olması açısından etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Bahar dönemi temasında öğretim görevlileri işbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarına ve proje paylaşım gününe yönelik düşüncelerini belirtmişlerdir. Ek olarak süreçte yaşanan problemleri de ifade etmişlerdir. Öğretim görevlileri seçenek olarak sunulan her bir işbirliğine dayalı mesleki gelişim grubunu kendi özelliklerine göre değerlendirip, işbirliği içinde çalışmalar yapmak, bir başka meslektaşı gözlemleme şansı elde etmek, meslektaş geribildirimi almak, yansıtıcı düşünmeye yönelmek ve akademik çalışmalara destek olmak gibi süreçte iyi işleyen bazı noktalar belirtmişlerdir. Bu grupların sonlanmasından sonra yapılan proje paylaşım günü ise yapılan tüm çalışmaların paylaşılması açısından etkili bulunmuştur. Öğretim görevlileri süreçte yaşanan problem olarak ise zaman yetersizliğinden ve iş yükü fazlalığından kaynaklı mesleki gelişim etkinliklerine zaman bulamamak, süreç içinde doldurulan belgelerin birbirini tekrar eder nitelikte olması ve özellikle meslekte daha deneyimli olan öğretim görevlileri için iş yükünden dolayı mesleki gelişim etkinliklerine karşı motivasyon eksikliği ve direnç gösterme olarak belirtmişlerdir.

Öğretim görevlileri yaz dönemi temasında ise o dönemde yapılan MGB atölyelerini, konuk konuşmacı atölyelerini, YDE ortak konferansını ve uyum programı sürecini değerlendirmişlerdir. MGB atölyelerinin hem teoriye hem de sınıf içi uygulamaya yönelik olması ve katılımcılara mesleki paylaşım ortamı sağlaması açısından başarılı bir şekilde yürütüldüğü ifade edilmiştir. Atölyelerle ilgili değiştirilmesi istenen tek nokta ise yine zamanlarıyla ilgili olmuştur. Öğretim görevlileri konuk konuşmacı atölyelerinin farklı insanları dinleyebilme şansı vererek çeşitlilik sağlandığını ve kendilerini motive ettiğini ancak zaman zaman kurumun ihtiyacına ve bağlamına yönelik atölyelerin gerçekleştirilemediğini vurgulamışlardır. YDE ortak konferansının öğretim görevlilerinin kendilerini kuruma ait hissettiklerini söyledikleri ve süreçte oldukça başarılı yürütüldüğünü düşündükleri bir etkinlik olduğu sonucuna varılmıştır. Hem kurum içindeki meslektaşlarıyla hem de kurum dışından kişilerle paylaşım yapabiliyor olmaları olumlu bir etki yaratmaktadır. Uyum programı ise öğretim görevlileri açısından kurumsal yapıya olumlu katkı yapan ve kurumda çalışmaya yeni başlayan kişiler için oldukça faydalı bir program olarak nitelendirilmiştir.

3.4. Süreç Boyutuna İlişkin Belge İncelemesi

Süreç boyutuna ilişkin incelenen belgeler program katılımcılarının süreçte katıldıkları işbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarında yürüttükleri projelerine ilişkin doldurdukları 'Benim Hikayem' formları, MGB çalışanlarıyla yaptıkları bireysel değerlendirme toplantıları için doldurulan Bireysel Görüşme Formları ve isimsiz olarak doldurulan dönem sonu anketidir. İncelenen belgeler yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi görüşlerinde süreç boyutuna yönelik olarak oluşan başlıklar açısından incelenmiş ve görüşlerdeki ifadeleri destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir. Süreç boyutuna ilişkin belgeler hedef belirleme, işbirliğine dayalı mesleki gelişim grupları, MGB atölyeleri, kısa paylaşım toplantıları, YDE ortak konferansına yönelik belirtilen görüşlerle benzerlik içeren ifadeler içermektedir. Bunun yanı sıra süreçte yaşanan eksiklere yönelik olarak da belgelerde ortaya çıkan bazı noktalar mevcuttur.

Program katılımcıları öncelikli olarak hedef belirleme aşamasında kendi mesleki gelişimleri için belirledikleri hedeflerin birçoğunu kendi sınıflarına yönelik olarak oluşturduklarını sürece yönelik doldurdukları formlarda belirtmişlerdir.

> **O43 / Benim Hikayem / Takım Öğretimi** Hedefimi sınıfımı iletişim ve etkileşimin daha fazla olacağı bir hale nasıl getiririm diye düşünerek seçtim.
> Aynı zamanda öğretim görevlilerinin belirledikleri hedeflerin birçoğunun kendi öğrencilerine veya öğretmenlik tecrübelerine yönelik gerçekleştirdikleri yansıtıcı düşünmelerden ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.
> **Y5 / Benim Hikâyem / Takım Öğretimi** Okuma yaparken genellikle uyuyorlardı ve onları uyanık tutacak bir şeyler yamam gerektiğini düşündüm… (Y5)
> **O35 / Benim Hikâyem / Takım Öğretimi** Geribildirim verirken zorluk yaşadığımı fark ettim ve farklı geribildirim verme yollarını öğrenmek istedim… (O35)
> **O15 / Benim Hikâyem / Video Koçluğu** Öğrencilerim ben yönerge verirken yeterince sesli konuşmadığımdan şikâyet ediyorlardı. (O15)

Yukarıda verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere belirlenen hedeflerin kaynağı öğretim görevlisinin kendisi veya sınıf içinde yaşadığı tecrübelerdir. Yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi görüşlerinde de belirtildiği gibi program süreci uygulamaya yönelik bir süreçtir. Ancak uygulamaya yönelik olmasının yanı sıra öğretim görevlilerinin akademik çalışmalarından da bazı gelişim noktaları belirlemelerine ve bunu kendilerine hedef olarak koyabilmelerine de imkân sağlanmaktadır. Dolayısıyla programın hem teorik hem de pratik bilgiyi geliştirmeye yönelik katkı sağladığı söylenebilir.

> **O47 / Benim Hikayem / Takım Öğretimi** Yüksek lisansta öğretim metot ve stratejileri dersini aldıktan sonra, işbirlikçi öğrenme metodunu sınıfımda uygulamaya karar verdim.

Hedef belirleme süreci ile ilgili belirtilen dönemler arası hedef uyumsuzluğu sorunu incelenen belgelerde de ortaya çıkmıştır. Öğretim görevlileri "ikinci dönemki sınıflarında farklı sebeplerle birinci dönem belirledikleri hedeflere yönelik çalışmalar yapamadıklarını" (O40) belirtmişlerdir.

İncelenen belgelerde işbirliğine dayalı mesleki gelişim grupları için elde edilen bulgular yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi görüşleriyle uyuşur niteliktedir. Takım öğretimi için öğretim görevlileri, bir başka meslektaşlarını sınıfta izleme şansı bulabildikleri için bu etkinlikten faydalandıklarını (O27, O20, O15, O47), takım olarak öğretilen dersin diğer derslere göre daha enerjik ve etkili geçtiğini (Y7, O15) ancak bu etkinliğin her ders saati için uygulanabilir bir etkinlik olmadığını (Y7, O20) belirtmişlerdir.

Program katılımcıları video koçluğu sayesinde öğretmenlikle ilgili çeşitli alanlarda farkındalık geliştirdiklerini ve kendilerini izleme şansı elde ettikleri için memnun olduklarını ifade etmişlerdir. (O38, O48, O35, O14) Aynı zamanda bir başka meslektaşlarının kendilerini izlemesi ve geribildirim vermesi de onlar için etkili olmuştur.

> **O35 / Bireysel Görüşme Formu** Süreçte bir başkasından farklı bir bakış açısı ve yorum duyduğum için çok şanslıydım. Benim belirlediğim hedefle ilgili farklı fikirlerimiz vardı ve alternatifler ortaya koyabilmek iyi hissettirdi.

Makale kulübü ile ilgili görüşleri destekler nitelikte makalelerden elde edilen bilgilerin "sınıf içi uygulamaya yansıtılması konusunda eksik kaldığını" (O16) belirten katılımcılar olmuştur. Bunun yanı sıra bu etkinliğin "akademik çalışmalarına destek sağladığını" (O37) belirten katılımcılar da olmuştur. Benzer şekilde, özel ilgili grubunun da sınıf içi uygulamaya uygun olmadığı belirtilmiştir. (O39, O4)

Son olarak eylem araştırması ile ilgili belgelerde belirtilen katılımcı yorumları etkinliğin doğrudan sınıf içi uygulamalara yönelik olduğu (O46, O37) ve öğretim görevlilerini akademik araştırma sürecine aşina kıldığı O23, O24, O7) yönündedir.

Konuk konuşmacı ve MGB atölyeleri ile ilgili, öğretim görevlilerin bu atölyelerle ilgili olarak belirttikleri bir aksaklık atölyelerin tam olarak 'kurumun bağlamına uygun olmaması' ve 'kurumun problemleriyle ilişkilendirilebilecek çözümler sunamaması' (isimsiz, dönem sonu anketi) yönünde olmuştur. Bu aksaklık görüşlerde

tam olarak bu şekilde belirtilmese de yapılan atölyelerin ideal durumlara göre tasarlanıp gerçeği yansıtmadığına yönelik belirtilen görüşle eşleştirilebilir.

Görüşmelerde belirtilenlerle benzer şekilde katılımcılar YDE ortak konferansını 'kurumlarıyla gurur duymalarına sebep olan bir etkinlik' (O7, isimsiz dönem sonu anketi) olarak nitelendirmişlerdir.

Son olarak belge incelemesinde katılımcıların sürece yönelik eksik kaldığını belirttikleri noktalar bulunmaktadır. İlk olarak süreç boyunca yapılan etkinliklere yönelik belgelerin fazlalığı ve birbirini tekrar eder nitelikte olması (O38, O20) belgelerde de ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, işbirliğine dayalı mesleki gelişim etkinliklerini sayısının arttırılması gerektiği (isimsiz, dönem sonu anketi) görüşmelerde olduğu gibi belgelerde de vurgulanmıştır.

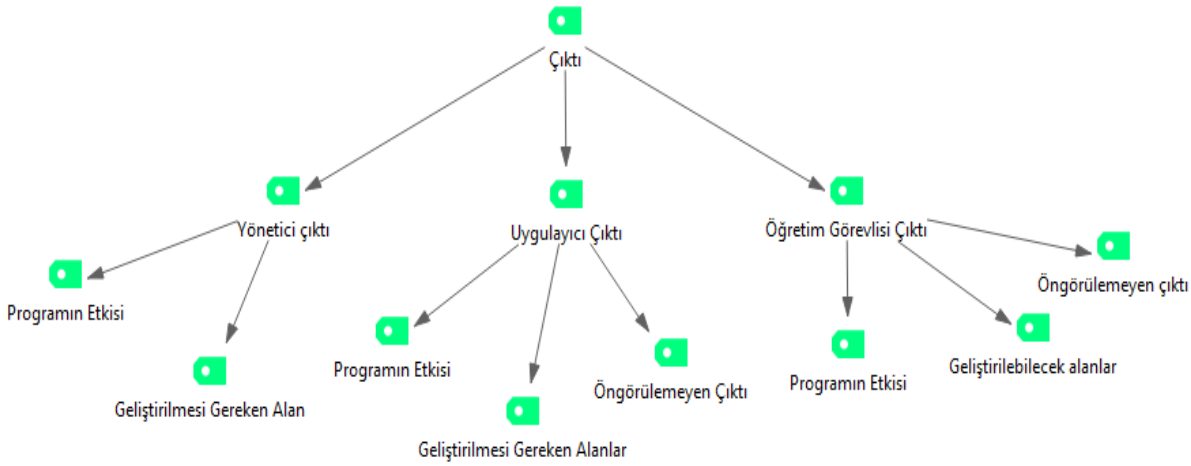
4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi mesleki gelişim programın çıktı boyutuna ilişkin yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi görüşlerinin neler olduğuna yöneliktir. Çıktı boyutunun amacı programın ulaştığı beklenen ve beklenmeyen sonuçları değerlendirmek, yorumlamak ve karar vermektir. Bir başka deyişle çıktı boyutu hedeflere ulaşılıp ulaşılamadığı ve amaçlara ulaşmak için uygulanan değişiklik politikasının devam ettirilmesi, üzerinde değişiklikler yapılması veya iptal edilmesi yönünde karar vermek için kullanılan bir boyuttur (Stufflebeam, 1971, s.5). Bu boyut altında oluşan başlıklarla, programın amacına yönelik oluşan başlıkların benzerliği programın hedeflerine ulaştığına yönelik bilgi verebilir, ancak değerlendirme için yalnızca çıktı boyutu ve bağlam boyutu arasındaki ilişkiye bağlı kalınmamalıdır. Nitekim araştırma süreci boyunca yönetici görüşlerinin birbirini tekrar eder nitelikte olmasından kaynaklı olarak, aslında süreç boyutu içinde ortaya çıkan bir başlık da programın hedeflerine ulaştığına dair bilgiler içeriyor olabilir.

Veri analizi esnasında çıktı boyutu altında diğer boyutlarda olduğu gibi üç farklı alt boyut oluşturulmuştur. Bu boyutlar yönetici çıktı, MGB çalışanları çıktı ve öğretim görevlisi çıktı boyutlarıdır.

Bu üç boyut, çıktı ile ilgili sorulan sorulara yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlilerinin verdikleri cevaplara yönelik, onların görüşlerini yansıtan boyutlardır. Her bir boyutun altında iki veya üç adet tema sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler ağırlıklı olarak programın öngörülen ve öngörülemeyen çıktılarına, programın farklı alanlardaki

etkilerine ve programın geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkindir. Çıktı boyutu altında oluşan tüm boyutlar ve temalar Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Çıktı Boyutuna İlişkin Tema ve Kategoriler

Şekil 6'da görülebileceği gibi çıktı boyutu öncelikle kendi içinde üç boyuta ayrılmıştır. İlk olarak yönetici çıktı boyutu oluşturulmuş ve bu boyut kendi içinde programın etkisi ve geliştirilmesi gereken alanlar olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. İkinci boyut olan MGB çalışanları çıktı boyutu kendi içinde üç tema olarak sınıflandırılmıştır. Bu temalar programın etkisi, geliştirilmesi gereken alanlar ve öngörülemeyen çıktı olarak isimlendirilmiştir. Son olarak öğretim görevlisi çıktı boyutu da programın etkisi, geliştirilecek alanlar ve öngörülemeyen çıktı olarak üç tema ile birleşmiştir. Sonuç olarak çıktı boyutu toplamda üç alt boyut ve sekiz temadan oluşmaktadır.

4.1. Çıktı Boyutuna Yönelik Yönetici Görüşleri

Bu bölümde programın çıktı boyutuna ilişkin olarak oluşturulan yönetici görüşlerine yer verilecektir. Yöneticiler hem programın tasarlanma aşamasında karar verici olarak bulundukları hem de programın katılımcıları oldukları için belirttikleri görüşlerde hem planlamaya hem de katılımcı olarak çıktıya yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Programın hangi alanlarda etkili olduğu, hangi alanlarda geliştirilmesi gerektiği ve planlanan amaçlara ulaşıp ulaşamadığı gibi sorulara çıktı boyutunun altında cevap aranacaktır.

Çıktı boyutunun bir alt boyutu olan yönetici çıktı boyutu altında programın etkisi ve geliştirilmesi gereken alanlar olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Programın etkisi teması yönetici görüşlerine göre programın hangi alanlarda etkili olduğuna yöneliktir. Geliştirilmesi gereken alanlar teması ise yöneticilerin programda eksik olduğunu düşündükleri ve zaman içinde geliştirilebileceğini öngördükleri noktalarla ilişkilidir. Bu noktalar belirtilirken yapılacak değişikliğin hangi boyutta olacağına göre kategorilere ayrılmıştır.

Yönetici çıktı boyutu altında oluşan her iki tema da iki kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar öğretim görevlisine yönelik olan etkiler ve kuruma yönelik etkiler kategorileridir. Geliştirilmesi gereken alanlar teması ise kurumsal düzeyde değişiklik gerektiren alanlar ve program düzeyinde değişiklik gerektiren alanlar olarak iki kategoride birleştirilmiştir. Böylece yönetici çıktı boyutu iki tema ve dört kategori ile tanımlanmıştır. Yönetici çıktı boyutunu tanımlayan tüm tema, kategori ve alt kategoriler Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Yönetici Çıktı Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri

Boyut	Tema	Kategori	Alt Kategori
Yönetici Çıktı	Programın Etkisi	Öğretim Görevlisine Yönelik Etki	Yansıtıcı düşünme, uygulamaya etkisi, meslektaş etkileşimi, motivasyona etki
		Kuruma Yönelik Etki	Kurum kültürü, gönüllü katılım, akademik teşvik
	Geliştirilmesi Gereken Alanlar	Kurumsal Değişiklik	Kıdeme göre katılım, iş yükü, geçerli sertifika
		Program Değişikliği	Kıdeme göre eğitim, bölüme uygun zaman ve etkinlik

Programın Etkisi Teması

Programın etkisi teması mesleki gelişim programının etkili olduğu alanları yönetici görüşlerine göre inceleyen bir temadır. Bu tema programın üzerinde etkili olduğu veya etkili olmadığı noktaları ortaya koymaktadır.

Öğretim Görevlisine Yönelik Etki Kategorisi. Bu tema altında oluşan öğretim görevlisine yönelik etki kategorisi yöneticilere göre programın öğretim görevlileri açısından etkili olduğu alanları içermektedir. Bu alanlar alt kategoriler olarak belirtilmiş ve sırayla açıklanmıştır.

Yansıtıcı Düşünme. Üç yönetici tarafından, programın öğretim görevlilerini "yansıtıcı düşünmeye yönlendirmesi" (Y2,Y5) etkili olduğu bir alan olarak belirtilmiştir. Benzer bir sonuç, Ekşi'nin (2010) İstanbul'daki bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında da vurgulanmıştır.

Aynı zamanda gelişim kavramı öğreticinin deneyimleri, mesleki gurur ve özgüvenin devamlılık gösteren doğası üzerinde yansıtıcı düşünmenin önemine vurgu yapar (Richards ve Nunan, 1990). Yöneticilerin kurumda belli bir yılı aşkın süredir çalışıyor oldukları düşünüldüğünde aşağıdaki cümle örneklerinden yöneticilerin kendilerinin de yansıtıcı düşünmeye yönelik farkındalık kazandıkları söylenebilir.

> **Çıktı\Yönetici çıktı\Programın Etkisi\Öğretim Görevlisine Yönelik** Ben on yıldır öğretmenlik yapıyorum İngilizce öğretiyorum. Ama daha yansıtıcı düşünme odaklı olmamı sağladı. (Y2)

> **Çıktı\Yönetici çıktı\Programın Etkisi\Öğretim Görevlisine Yönelik** Ben ilk yıllarıma dönüp bakıp da ya ben sınıfta da şunu yapıyorum ya da belki de böyle bir sorun var benim öğretimimle ilgili gibi soruları kendime sormuyordum. Sadece farkındalık sağlamak... (Y5)

Uygulamaya Etkisi. Dört yönetici programın "uygulamaya olan etkisinden" (Y6) söz etmişlerdir. Sınıf içi uygulamaya yönelik hedeflerin belirlenmesi neticesinde sınıf içi uygulamaya yönelik etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Sınıf içinde etkili olan çalışmaların "paylaşılması ve bu paylaşımların diğer öğretim görevlilerine ilham vermesi" (Y2, Y5) de programın etkili olduğu alanlardan bir tanesidir.

Meslektaş Etkileşimi. Üç yönetici programın öğretim görevlilerine yönelik bir başka etkisi olarak meslektaşlar arası etkileşimin artmasını göstermişlerdir. 'Gerek kurum içindeki gerekse kurum dışından meslektaşlarla sağlanan etkileşimde programın payının büyük olduğu' (Y5, Y6, Y7) ifade edilmiştir.

Motivasyona Etki. Üç yönetici programın etkili olamadığı bir alan olarak öğretim görevlisi motivasyonunu göstermektedirler. Mesleki gelişimin "içsel motivasyonla gerçekleşeceğini" (Y6) belirten yöneticiler, programda değişiyor gibi görünse de öğretmenlikte "mesleki inançların değişmediği ve mesleki gelişim etkinliklerine rağmen her öğretim görevlisinin kendi öğretim tarzına bağlı kalarak öğretmeye devam ediyor olduğunu" (Y5) belirtmişlerdir.

Kuruma Yönelik Etki Kategorisi. Programın etkisi temasının ikinci kategorisi olan kuruma yönelik kategorisi de yine yönetici görüşleri dâhilinde programın kuruma yönelik etkili olduğu alanları içermektedir.

Kurum Kültürü. Beş yönetici mesleki gelişim programının öncelikli olarak bir "kurum kültürü oluşturduğunu" (Y5, Y2) ve düzenlenen etkinliklere başka kurumlardan da insanların davet edilmesiyle "programın kurum saygınlığına katkıda bulunduğunu" (Y6) ifade etmişlerdir. Ancak bunun zaman zaman öğretim görevlileri tarafından yalnızca "kurumun adını kullanarak kurumdan faydalanma haline dönüştüğünü" (Y5) ve kuruma yeterince katkı sağlamayan çalışanların dahi bundan faydalanır hale geldiğini belirten yöneticiler olmuştur.

Gönüllü Katılım. Programda yer alan bazı atölyelere katılım gönüllülük usulüne bağlıdır ve üç yönetici programın öngördüğü "gönüllü katılım politikasının" (Y6) da çok etkili olduğunu ve desteklediklerini vurgulamışlardır.

Akademik Teşvik. Son olarak, dört yönetici mesleki gelişim programıyla beraber öğretim görevlilerinin yaptıkları çalışmaları kurum içinde veya dışında sunma konusunda akademik bir teşvik hissettiklerini (Y1,Y6) ve "akademik çalışma yapan insan sayısının arttığını" (Y5, Y2) belirtmişlerdir.

Geliştirilmesi Gereken Alanlar Teması

Yönetici çıktı boyutunun ikinci teması olan geliştirilmesi gereken alanlar teması ise geliştirilecek alanların ne düzeyde bir değişiklik gerektirdiği göz önüne alınarak kategorileştirilmiştir. Bu tema altında oluşan iki kategori kurumsal değişiklik ve program değişikliğidir.

Kurumsal Değişiklik Kategorisi. Yönetici görüşlerine göre, programın kurumsal boyutta geliştirilmesi gereken özelikleri kurumsal değişiklik kategorisinde birleştirilmiştir. Kurumsal değişiklik kategorisinde oluşan alt kategoriler sırasıyla açıklanmıştır.

Geçerli Sertifika. Dört yöneticiye göre programla ilgili kurumsal boyutta değişiklik gerektiren ilk nokta uygulanan "mesleki gelişim etkinliklerinin ulusal veya uluslararası geçerliliği olan bir belge ile neticelendirilebilir" (Y6,Y7) nitelikte olmasıdır.

Kıdeme Göre Katılım. Bunun yanı sıra üç yönetici, öğretim görevlisinin deneyim yılıyla mesleki gelişim etkinliklerine katılım zorunluluğunun ters orantılı olması gerektiğini meslekte deneyimli olan öğretim görevlilerinin katılımının zorunlu tutulmaması gerektiğini (Y8, Y6, Y7) savunmaktadırlar. Meslekteki tecrübe yılı ile mesleki gelişim ihtiyacının ters orantılı olması gerektiği sonucu Ekşi'nin (2010) çalışmasında da vurgulanmıştır. Çalışmaya göre tecrübe arttıkça mesleki gelişim ihtiyacı azalmaktadır. Deneyimsiz olan öğretim görevlisine ise 'iki sene her şeye katılma zorunluluğu' (Y8) getirilmesi ise öneriler arasındadır.

İş Yükü. Son olarak beş yönetici mesleki gelişim etkinliklerine istenilen özenin gösterilmesi için gereğinden "fazla iş yükünün olduğunu ve mesleki gelişim etkinlikleri yapılacağı zamanlarda iş yükünün azaltılması" (Y5, Y6, Y7, Y8) gerektiğini gelişmeye açık bir alan olarak belirtmişlerdir.

Programa Yönelik Değişiklikler. Kuruma yönelik değişikliklerin yanında programla ilişkili de bazı değişiklikler yapılabileceği de yöneticiler tarafından belirtilmiştir. Geliştirilmesi gereken alanlar temasının ikinci kategorisi de programa yönelik değişiklikleri içermektedir. Bu kategori de alt kategoriyle beraber açıklanacaktır.

Kıdeme Göre Eğitim. Kuruma yönelik yapılması önerilen 'kıdeme göre katılım' değişikliğinin bir benzeri programın içeriği ile olarak belirtilmiştir. Üç yönetici "meslekte deneyimli olan öğretim görevlileri ve deneyimsiz öğretim görevlilerine yönelik farklı eğitim içerikleri oluşturulması gerektiğini" (Y6, Y8) belirtmişlerdir. Deneyimsiz öğretim görevlileri İngilizce öğretimi alanıyla ilgili daha fazla eğitime katılmalıyken, "deneyimli öğretim görevlilerinin İngilizce öğretimi alanı dışında daha çok bireysel gelişime yönelik alanlarda eğitim" (Y6, Y5) almaya ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır.

Bölüme Uygun Zaman ve Etkinlik. Ayrıca mesleki gelişim programı içeriğinin "tüm bölümü kapsayıcı nitelikte olmadığı, özellikle bölüm İngilizcesi derslerini veren öğretim görevlilerine hitap eden bazı eğitimlerin düzenlenmesi" (Y8) gerektiği bir yönetici tarafından vurgulanmıştır.

Sonuç olarak yöneticiler çıktı boyutunda programın etkisi ve geliştirilmesi gereken alanlar temaları altında görüşlerini paylaşmışlardır. Yöneticilere göre program kurumun kendine özgü bir kuru kültürü oluşturması adına, çalışanları akademik

çalışmalar yapmak için teşvik etmeye yönelik olarak ve öğretim görevlilerinin aralarındaki etkileşimi kuvvetlendirme konusunda etkili olmuştur. Aynı zamanda sınıf içi uygulamaları geliştirme konusunda da programın başarılı olduğunu düşünülmektedir. Yöneticiler programın bu etkilerinin çalışan motivasyonunu da etkilediğini belirtmişlerdir. Öte yandan yöneticilere göre programın içeriği kurumda çalışma yılı daha fazla olan öğretim görevlilerine göre düzenlenmeli ve daha kıdemli olan öğretim görevlilerinin programa katılımları zorunlu olmamalıdır. Yöneticiler, kurumda uygulanan mesleki gelişim programı yerine uluslararası geçerliliği olan bir sertifika sağlayan başka bir program uygulanmasının daha etkili olacağını düşünmektedirler.

4.2. Çıktı Boyutuna Yönelik MGB Çalışanları Görüşleri

Bu bölümde çıktı boyutuna ilişkin MGB çalışanları görüşleri tema, kategori ve alt kategoriler aracılığıyla ele alınacaktır. Programın ulaşılabilen ve ulaşılamayan hedefleri, öngörülen ve öngörülemeyen çıktıları bu başlık altında değerlendirilecektir. Çıktı boyutu altında oluşan MGB çalışanları çıktı alt boyutunun iki tema altında açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu temalar programın etkisi ve geliştirilmesi gereken alanlar temalarıdır.

Programın etkisi teması MGB çalışanları görüşlerine göre programın etkili olduğu alanlara yöneliktir ve programın öğretim görevlilerine yönelik etkileri, kuruma yönelik etkileri ve öngörülemeyen etkisi olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır.

Geliştirilmesi gereken alanlar teması MGB çalışanları süreçte yaptıkları gözlemlerle bağlantılı olarak programda kurum düzeyinde ve program düzeyinde yapılacak değişikliklere ve aynı zamanda MGB'ne yönelik yapılması gereken değişiklikleri ve geliştirilmesi gereken alanları içermektedir. Toplam olarak MGB çalışanları çıktı boyutu iki tema ve altı kategoriden oluşmaktadır. Kategorilerin altında oluşan alt kategorilerle beraber MGB çalışanları çıktı boyunun tüm tema, kategori ve alt kategorileri Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

MGB Çalışanları Çıktı Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri

Boyut	Tema	Kategori	Alt Kategori
MGB Çalışanı Çıktı	Programın Etkisi	Öğretim Görevlisine Yönelik	Öğrenci üzerinde etkisi, meslektaş etkileşimi, mesleki özgüven, mesleki gurur, farkındalık, akademik teşvik
		Kuruma Yönelik	Uygulamaya katkı, kurumsal prestij, kurum aidiyeti
		Öngörülemeyen Etki	Doyuma ulaşma, özerklik
	Geliştirilmesi Gereken Alanlar	Kurumsal Değişiklik	Mesleki gelişime verilen önem, katılımcı performansı, iş yükü
		Program Değişikliği	Çeşitlilik, sürekli ihtiyaç analizi, uygulamaya yönelik etkinlikler
		MGB İle İlgili Değişiklik	PD çalışanlarının gelişimi, köprü görevi,

Programın Etkisi Teması

Programı etkisi teması kendi içinde öğretim görevlilerine yönelik etkiler, kuruma yönelik etkiler ve öngörülemeyen etkiler olarak üçe ayrılmaktadır.

Öğretim Görevlisine Yönelik Etki Kategorisi. Öğretim görevlisine yönelik etki kategorisi MGB çalışanlarının öğretim görevlilerinde programla ilişkili olarak gözlemledikleri çıktılara yönelik bir kategoridir.

Öğrenci Üzerinde Etkisi. MGB çalışanlarına göre programın öğretim görevlilerine yönelik bir diğer etkisi ise öğrencileri olan iletişimlerine olan etkisidir. Öğretim görevlisi kendisini geliştirdikçe veya bunun için çaba sarf ettikçe, öğrencisinin bunu anlayacağı ve takdir edeceği varsayımı üzerinden aralarındaki iletişime ve etkileşime katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

> **Çıktı\ MGB Çalışanları Çıktı\Programın Etkisi\Öğretim Görevlisine Yönelik** Yani demek ki hocamız kendisini geliştiriyor çünkü bize değer veriyor, ilgileniyor daha iyi olmaya çalışıyor bu da bizim için iyi bir şey diye düşünüyor öğrenci. Tabi yine söylüyorum her öğrenciden bu olgunluğu beklemek mümkün olamaz ama birçoğunda bu farkındalık var bence. (U1)
>
> **Çıktı\ MGB Çalışanları \Programın Etkisi\Öğretim Görevlisine Yönelik** Gelişen hoca zaten öğrencisine her anlamda daha pozitif yaklaşmaya başlayacaktır. Daha fazla pozitif bırakmaya başlayacaktır. Dolayısıyla bu süreçlere aktif olarak katılıp gerçekten faydalanmaya çalışan ve fırsatları iyi

kullanan insanlar kesinlikle öğrencileri olan ilişkilerinde de, sınıf içerisinde yarattıkları etkide de kesinlikle pozitif bir artış olmuştur. (U2)

Meslektaş Etkileşimi. Program öğrenci ve öğretim görevlisi etkileşimine katkıda bulunurken bir taraftan da meslektaşlar arası ilişkilere katkıda bulunmaktadır. MGB çalışanları program sürecinde öğretim görevlilerinin hem birbirlerinden öğrendiklerini hem de birlikte çalıştıkları etkinliklerde takım çalışmasını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. (U1)

Mesleki Özgüven. Mesleki gelişim programına dâhil olmak, farkındalığın artması ve gelişmekle birlikte MGB çalışanları öğretim görevlilerinin mesleki olarak daha özgüvenli hissettiklerini de düşünmektedirler. "Farklı konferanslarda, kurum dışında gidip çalışmalarını sunmak" (U2) veya "hocalar da mesleki gelişim etkinliklerinin yürütülmesinde yer alsın gibi geribildirimler" (U2) öğretim görevlilerinin kendileri bu konuda yetkin hissettiklerine verilebilecek örneklerdendir.

Mesleki Gurur. Aynı zamanda öğretim görevlilerinin mesleki özgüven hissetmelerine neden olan bilgi birikimleri ve etkinlikleri biliyor olmaları öğretim görevlilerinin "programla ve kurumlarıyla da gurur duymalarına" (U1, U2) sebep olmuştur.

Farkındalık. MGB çalışanları mesleki gelişim programının öğretim görevlilerinin birçoğunda farklı konularda "farkındalık yarattığını" (U1, U2) düşünmektedirler. "Bu farkındalık her öğretim görevlisinde oluşmamış" (U1) olsa dahi alanla ilgili gelişmelere yönelik, öğrencilere ve öğretim tekniklerine yönelik veya mesleki gelişim algısının bütününe yönelik bir farkındalık olarak nitelendirilmektedir.

Akademik Teşvik. Son olarak, program öğretim görevlilerini kendi çalışmalarını paylaşmak için sunum yapmaya yönlendirerek "akademik olarak da teşvik etmektedir." (U1, U2)

Kuruma Yönelik Etki Kategorisi. Programın etkisi temasının ikincisi kategorisi kuruma yönelik etki kategorisidir ve bu kategori yine MGB çalışanları gözlemleriyle ilişkili ve programın kuruma yönelik etkilerini içeren bir kategoridir. Alt kategoriyle birlikte kuruma yönelik etki kategorisi açıklanmıştır.

Uygulamaya Katkı. Uygulanan programın büyük ölçüde sınıf içi uygulamaları desteklemesi kuruma hem öğretmen hem de öğrenci niteliği anlamında uzun vadede de olsa geri dönüş sağlamaktadır (U1, U2) diye belirtilmiştir.

Kurumsal Prestij. Ek olarak, MGB çalışanları da yöneticiler gibi programın kuruma "saygınlık kazandırdığını" (U1, U2) belirtmişlerdir.

Kurum Aidiyeti. MGB çalışanları, programla birlikte gelen kurumsal saygınlığın "öğretim görevlilerinin motivasyonunu arttırdığını" (U1) ve onlarda "kurum aidiyeti hissi oluşturduğunu" (U1) ifade etmişlerdir.

Öngörülemeyen Etki Kategorisi. Programın etkisi temasının son kategorisi ise öngörülemeyen etki kategorisidir. Bu kategori doyuma ulaşma ve özerklik alt kategorileri ile sınıflandırılmıştır.

Doyuma Ulaşma. MGB çalışanları göre mesleki gelişim programı bir taraftan öğretim görevlilerini kendilerini sürekli geliştirmeye yönelik alanlar bulmaya teşvik ederken öte yandan onlarda bir "doyum, olmuşluk hissi yaratmakta ve onları 'ben oldum' noktasına getirmektedir." (U2) Bu da onların mesleki gelişim etkinliklerine daha tepkili yaklaşmalarına neden olmaktadır.

Özerklik. Programın öngörülemeyen bir diğer etkisi de öğretim görevlilerinin kendi istekleri ve özverileri ile mesleki gelişim etkinlikleri düzenlemeleri ve "kendi mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu almaları" (U1) olmuştur.

Geliştirilmesi Gereken Alanlar Teması

MGB çalışanları çıktı boyutunun ikinci teması geliştirilmesi gereken alanlar olarak sınıflandırılmıştır. Bu tema altında kuruma yönelik yapılması gereken değişiklikler, programla ilgili geliştirilmesi gereken noktalar ve MGB ile ilgili yapılması gereken değişikliklere değinilecektir. İlk olarak kuruma yönelik değişiklikler kategorisi alt kategorileriyle birlikte sunulmuştur.

Kuruma Yönelik Değişiklikler Kategorisi. Bu kategori MGB çalışanlarının kuruma yönelik olarak yapılması gerektiğini düşündükleri değişiklikleri içermektedir.

Mesleki Gelişime Verilen Önem. MGB çalışanları kuruma yönelik geliştirilmesi gereken bir nokta olarak 'mesleki gelişim etkinliklerine yönetim düzeyinde daha fazla önem verilmesini ve özen gösterilmesini' (U2) belirtmişlerdir.

Katılımcı Performansı. Bununla bağlantılı olarak 'katılımcıların daha aktif performans göstermeleri için mesleki gelişim etkinliklerinin katılım koşulları okul politikası olarak desteklenmeli' (U2) diye düşünülmektedir.

İş Yükü. Son olarak kurum bazında yapılabilecek bir değişiklik olarak 'mesleki gelişim etkinlikleri için daha fazla ve özel zaman ayırmanın gerekliliği' (U1, U2) vurgulanmıştır. Hem öğretim görevlilerin etkinliklere katılmak için yeterli ve kaliteli zaman ayıramıyor olmaları hem de birim çalışanlarının iş yüklerinden kaynaklı yaşanan eksiklerin geliştirilmesi gerektiğini (U2) düşünmektedirler.

Program Değişikliği Kategorisi. Geliştirilmesi gereken alanlar temasının ikinci kategorisi de programa yönelik olarak yapılacak değişikliklere yöneliktir. Bu kategoriden elde edilen bulgular alt kategorilerinin başlıklarıyla sunulmuştur.

Çeşitlilik. MGB çalışanlarına göre programın içeriğiyle alakalı değiştirilmesi gereken noktalardan birisi 'işbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarında seçenek sayısının arttırılması' (U1, U2) olmalıdır.

Sürekli İhtiyaç Analizi. Bunun yanı sıra, her yıl sisteme yeni öğretim görevlileri eklendiği için 'devamlı olarak ihtiyaç analizlerinin yapılıyor olması' (U2) gerekmektedir.

Uygulamaya Yönelik Etkinlikler. Son olarak ise öğretim görevlilerinin ihtiyaç duyduğu 'uygulamaya yönelik etkinlikler programa daha çok dâhil edilmeli' (U1) diye belirtilmiştir.

MGB'ne Yönelik Değişiklik Kategorisi. MGB çalışanları aynı zamanda kendi birimlerine yönelik de bazı değişikliklerin yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu nedenle, geliştirilmesi gereken alanlar temasının son kategorisi ise MGB'ne yönelik yapılması gereken değişikliklere ilişkin bir kategoridir. Bu kategori de iki tane alt kategori ile sınıflandırılmıştır.

MGB Çalışanlarının Gelişimi. İlk "olarak nasıl öğretim görevlilerinin mesleki anlamda gelişimi destekleniyorsa, MGB çalışanlarının da ayrıca mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, bunun için zaman ve kaynak ayrılması" (U1, U2) gerekmektedir. MGB çalışanlarının alanla ilgili birçok konuda en azından fikir sahibi olmaları beklenirken onların gelişimine herhangi bir katkıda bulunmamak kendi içlerinde onları tüketmek anlamına gelecektir. Bu nedenle MGB'nin aynı zamanda "araştırma yaparak ve konferanslara katılarak" (U2) kendilerini yenilemesi ve bunun için de zaman yaratılması gerekmektedir.

Köprü Görevi. Aynı zamanda, MGB kurumdaki birimler arası "köprü görevi gören bir birim olarak nitelendirildiğinden, birimler arası çalışmaların desteklenmesi

gerektiği" (U1) belirtilmiştir. MGB ile ilgili ulaşılan sonuçlar bu araştırmayı diğer mesleki gelişim programı değerlendirme çalışmalarından ayırmaktadır. Çünkü bir mesleki gelişim programını değerlendirmeye yönelik olarak yapılan birçok çalışmada öncelikli olarak katılımcı görüşleri dikkate alınıp değerlendirilmektedir. Ancak, program yürütücülerinin bu uygulamalar esnasında kendi mesleki gelişimlerine yönelik edindikleri izlenimler ve onların kendi mesleki gelişim süreçlerine yönelik fikirleri de programın önemli bir boyutunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak MGB çalışanları programın etkili olduğu alanları öğretim görevlilerine yönelik ve kuruma yönelik etkiler olarak ayırmışlardır. MGB çalışanlarına göre program öğretim görevlilerinin sınıf içi uygulamalara veya alandaki yeniliklere yönelik farkındalıklarını arttırmış ve onlara mesleki bir özgüven ve gurur kazandırmıştır. Aynı zamanda programın işbirliğine dayalı olması meslektaşlar arsı etkileşimi kuvvetlendirmiş, hem profesyonel hem de kişisel anlamda birbirlerini daha iyi tanımalarına fırsat vermiştir. MGB çalışanları programın öğrenciler üzerinde de öğretim görevlileri üzerinden dolaylı olarak olumlu bir etkisi olduğunu da düşünmektedirler. Öğretim görevlilerine olan katkısının yanı sıra kuruma saygınlık ve çalışanlara kurum aidiyeti hissi kazandırması ve sınıf içi uygulamaları geliştirme fırsatı vererek eğitimin niteliğini de arttırması açısından programın kuruma katkı sağladığı düşünülmektedir. MGB çalışanları program ile ilgili öngörülemeyen tek etkinin katılımcıların belli bir noktada doygunluk hissetmeleri ve katılım isteklerini kaybetmeleri olmuştur.

MGB çalışanlarına göre program kurumsal ve programın kendisi boyutunda bazı değişikliklere gidilerek geliştirilebilir. MGB çalışanları kurumsal olarak mesleki gelişimin önemine daha çok vurgu yapılması gerektiğini ve daha verimli sonuç alabilmek için iş yükü anlamında düzenlemelerin yapılmasının gerekli olduğunu düşünmektedirler. Programın da uygulama devam ederken yeniden ihtiyaç analizlerinin yapılması gerektiği, yeni ihtiyaçlara göre sunulan mesleki gelişim etkinliği seçeneklerinin arttırılması gerektiği vurgulanmıştır.

4.3. Çıktı Boyutuna Yönelik Öğretim Görevlisi Görüşleri

Bu bölümde mesleki gelişim programının çıktı boyutuna yönelik öğretim görevlisi görüşleri ele alınacaktır. Öğretim görevlilerinin programın bağlam boyutunda

belirlenen hedeflerine ulaşıp ulaşamadığı konusunda düşündükleri ve programın etkili olduğunu düşündükleri alanlara yönelik düşünceleri de bu bölümde yer alacaktır.

Çıktı boyutunun son alt boyutu olan öğretim görevlisi çıktı boyutu programın etkisi ve geliştirilebilecek alanlar olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Programın etkisi teması öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programının etkili veya etkisiz olduğunu düşündükleri bazı alanlara yönelik bilgi içermektedir. Geliştirilebilecek alanlar teması ise programın içeriğine veya sistemine yönelik yapılması gereken değişiklikleri içermektedir. Öğretim görevlisi çıktı alt boyutunun tüm tema, kategori ve alt kategorilerini gösteren bilgiler Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22

Öğretim Görevlisi Çıktı Boyutunun Tema, Kategori ve Alt Kategorileri

Boyut	Tema	Kategori	Alt Kategori
Öğretim Görevlisi Çıktı	Programın Etkisi	MGB'nın Etkisi	Ulaşılabilir olmak, yönlendirme, motive etmek, kurum aidiyeti, paylaşım ortamı oluşturmak
		Değerlendirme Aşaması	Yapıcı, süreç odaklı, puan sistemi ve portfolyo, gelişim odaklı
		Meslektaş Etkileşimi ve İletişimi	Gözlem, fikir paylaşımı, ilham, işbirliği, meslektaş geribildirimi, sosyalleşme imkanı, arkadaşları meslektaş olarak da tanıma
		Uygulamaya Yönelik Etki	Sınıfa yönelik etki, öğrencinin bakış açısı, öğretim yöntemi
		Kuruma Yönelik Etki	Kurum içi iletişim, kurum kararlarında etki, kurum kültürüne katkı, kurumsal dil, kurumsal gurur
		Öğretim Görevlisine Yönelik Etki	Yansıtıcı düşünme, yalnız hissetmemek, farkındalık, teşvik, bireysel gelişim,
		Öngörülemeyen Etki	Akademik çalışma engeli
	Geliştirilmesi Gereken Alanlar	Program Değişikliği	Eğitim çeşitliliği, bölüme uygun aktivite ve zaman
		Kurumsal Değişiklik	İş yükü, geçerli sertifika

Programın etkisi teması MGB'nın etkisi, değerlendirme aşaması, meslektaş etkileşimi ve iletişimi, uygulamaya yönelik etki, kuruma yönelik etki, öğretim görevlisine yönelik etki ve öngörülemeyen etki olmak üzere yedi kategori ile sınıflandırılmıştır. Geliştirilmesi gereken alanlar teması ise program düzeyinde

yapılması gereken değişikliklere yönelik alanlar ve kurumsal değişiklikler gerektiren alanlar olarak iki kategori altında nitelenmiştir Sonuç olarak öğretim görevlisi çıktı boyutu iki tema ve dokuz kategoriden oluşmaktadır.

Programın Etkisi Teması

Programın etkisi teması program dâhilinde gerçekleştirilen tüm etkinliklerle ilgili öğretim görevlilerinin etkili olarak belirttikleri görüşleri içermektedir. Bu kategori altında sırasıyla MGB'nın etkisi, değerlendirme aşaması, meslektaş etkileşimi ve iletişimi, uygulamaya yönelik etki, kuruma yönelik etki, öğretim görevlisine yönelik etki ve öngörülemeyen etki kategorilerinin kendi içlerindeki alt kategori başlıklarına yer verilecektir.

MGB'nin Etkisi Kategorisi. Öğretim görevlilerinin MGB'nin başarılı bir şekilde yaptığı etkinliklere, MGB çalışanlarının tutumlarına ve bunun etkisine yönelik görüşlerini içermektedir.

Yönlendirme. Bu anlamda altı öğretim görevlisi MGB'nin 'yönlendirici rolünü' (O7, O37) etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. "MGB olmadan da mesleki gelişimlerini sürdüreceklerini ifade eden öğretim görevlileri" (O7), buna rağmen MGB'nin süreçteki yönlendirmelerinin kendileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Ulaşılabilir Olmak. Aynı zamanda MGB çalışanlarını kendilerine yakın hissetmelerini, MGB'nin ulaşılabilir oluşunu ve danışılabilecek bir pozisyonda bulunmasını (O46, O31, O26) da kendileri açısından etkili bir duruş olarak değerlendirmektedirler.

Motive Etmek. MGB'nin öğretim görevlilerini bir araya getirerek onları "motive ettiği" (O40, O36, O4) ve birim çalışanlarının da bu işi yüksek bir motivasyonla yaptıklarını sekiz öğretim görevlisi tarafından ifade edilmiştir.

Kurum Aidiyeti. Altı öğretim görevlisi MGB'nin 'hem yönetim ve kendileri arasında hem de öğrencilerle kendileri arasında bir köprü görevi' (O30) gördüğünü ve 'bu manada onların kurumla olan bağlarını güçlendirdiğini' (O40, O30) ifade etmişlerdir.

Paylaşım Ortamı Oluşturmak. Son olarak öğretim görevlileri MGB'nin "paylaşım ortamları oluşturma" (O36) konusunda başarılı olduğunu ve bunu çeşitli mesleki gelişim etkinlikleri ile yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretim görevlilerine göre programın oluşturduğu paylaşım ortamı, yarattığı etkileşim fırsatları ve öz değerlendirmeye yönlendirmesi gibi noktalar Van Lakerveld'in mesleki gelişim programı MGB çalışanlarının yapması gerekenler olarak nitelediği noktalarla örtüşmektedir. Van Lakerveld MGB çalışanlarının, değerlendirme toplantıları gibi kurumsal etkinliklerle öğrenme ortamları oluşturmaları gerektiğini, meslektaş iletişimini güçlendirmesi ve meslektaş danışmanlığına yollar açması gerektiğini, öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünmeye yönlendirmesi gerektiğini ifade etmiştir (akt. Fransson vd., 2009, s.80).

Değerlendirme Toplantıları Kategorisi. Öğretim görevlilerinin programla ilgili etkili olarak değerlendirdikleri bir diğer nokta da değerlendirme toplantılarıdır. Bağlam boyutunda da ortaya çıktığı üzere öğretim görevlileri program ilk tanıtıldığında performans değerlendirme sistemi ile bağlantısının olduğunun düşünülmesi programın anlayış olarak yanlış değerlendirilmesine sebep olmuştur. İlerleyen süreçte programda performansın somut çıktılarla ve kişiler arası sıralama yapılarak değerlendirilmesindense, bireysel ve gelişime yönelik olarak değerlendirileceği anlaşıldığında her akademik yılın başında bir önceki akademik yıla yönelik olarak yapılan bireysel değerlendirme toplantıları programın en etkili olduğu alanlardan birisi olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşaması kategorisine yönelik oluşan alt kategoriler aşağıdaki gibidir.

Yapıcı. Sekiz öğretim görevlisi değerlendirme aşamasının "yapıcı ve pozitif bir yaklaşımla gerçekleştirildiğini" (O24, O37, O26), "toplantılarda gerçekten dinlendiklerini ve bireysel olarak fikirlerinin dikkate alındığını hissettiklerini" (O48, O8) ifade etmişlerdir.

Süreç Odaklı. Altı öğretim görevlisi değerlendirmenin "ödül ve ceza" (O27) yöntemiyle yapılmamasının, portfolyolar aracılığıyla sürecin üzerine değerlendirmelerin yapıldığı toplantılar şeklinde ilerlemesinin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Puan Sistemi ve Portfolyo. Değerlendirmenin öğretmen portfolyosu ile sürece yönelik olarak yapılıyor olması (O27, O41, O5) ve sembolik puan sisteminin

karşılığında bir yaptırımın olmaması (O52, O8, O30) 10 öğretim görevlisinin değerlendirme aşamasına yönelik etkili olduğunu düşündükleri noktalardır.

Gelişim Odaklı. Toplantılarda akademik yıl boyunca gerçekleştirdikleri çalışmalara yönelik geribildirim almak (O43, O36, O51) da mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. 12 öğretim görevlisi değerlendirme toplantılarının "yargılayıcı olmaktan" (O9, O28, O43) ziyade "gelişim odaklı olduğunu" (O40, O43) ve bu şekilde devam etmesini dilediklerini belirtmişlerdir.

Meslektaş Etkileşimi ve İletişimi Kategorisi. Öğretim görevlilerinin programın etkili olduğunu belirttikleri bir diğer nokta meslektaş etkileşimini ve iletişimini farklı şekillerde besliyor ve destekliyor olmasıdır. Bu sonuç, Abu-Tineh ve Sadiq'in (2017) yaptıkları çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Abu-Tinah ve Sadiq de çalışmalarında öğretmenlerin en çok meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalıştıkları etkinliklere ihtiyaçları olduğunu vurgulamışlardır. Meslektaş etkileşimi kategorisi alt kategorileriyle birlikte sunulmuştur.

Gözlem. Bu çalışmada 10 öğretim görevlisi, ilk olarak programın meslektaşların "hem kendilerini gözlemlemelerine" (O35) hem de "birbirlerinin derslerini gözlemlemeye fırsat yarattığını" (O36, O20, O8) ifade etmişlerdir.

İşbirliği. Bunun yanı sıra, programın çeşitli işbirliklerine sebep olması 13 öğretim görevlisi tarafından vurgulanmıştır. Öncelikle deneyimli ve deneyimsiz öğretim görevlilerinin işbirliği içinde çalışmasını desteklemesi etkili olduğu ilk alandır.

> **Çıktı\Öğretim Görevlisi Çıktı\Programın Etkisi\Meslektaş Etkileşimi ve İletişimi** Kendimizden daha tecrübeli veya daha yeni arkadaşlarla çalıştık bence bu da önemli. O açıdan bir değişim kesinlikle var. Çalışma arkadaşlarımızla etkileşime etkisi oldu. (O8)

> **Çıktı\Öğretim Görevlisi Çıktı\Programın Etkisi\Meslektaş Etkileşimi ve İletişimi** Deneyimli deneyimsiz farkını da indirgeyen bir şey aslında program kapsamında yaptıklarınız. Bir araya getiriyor. (O40)

Öğretim görevlileri tarafından işbirliği adına vurgulanan bir diğer nokta ise "devamlı farklı insanlarla çalışma fırsatının" (O36, O47) yaratılmasıdır. Bunun öğretim görevlileri arasındaki mesleki etkileşimi olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Fikir Paylaşımı. 13 öğretim görevlisi "birbirleriyle fikir alışverişinde bulunarak birbirlerinden öğrendiklerini" (O16, O8) "farklı bakış açılarını görmüş olduklarını" (O36, O51, O42) ifade etmişlerdir. Örneğin, YDE ortak konferansında ikinci yabancı dil

öğretim görevlilerinin sunumlarına katılarak aslında birlikte çalışmadıkları kişilerden de çok şey öğrendiklerini (O29, O9) belirtmişlerdir.

İlham. Mesleki etkileşim anlamında yaratılan paylaşım ortamları, altı öğretim görevlisinin birbirlerinden ilham almalarına (O46, O5, O11) olanak sağlamaktadır.

Meslektaş Geribildirimi. Tüm bunların yansıra mesleki gelişim etkinliklerinin meslektaş geribildirimi anlamında da oldukça etkili olduğu yedi öğretim görevlisi tarafından ifade edilmiştir. (O35, O27) Meslektaşlarından geribildirim alarak kendilerini hızlı bir şekilde geliştirdiklerini ifade etmektedirler.

Sosyalleşme İmkanı. 12 öğretim görevlisi mesleki gelişim programının hem mesleki anlamda etkileşime hem de sosyal olarak diğer meslektaşlarıyla etkileşimlerine etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. "Daha önce sohbet etmedikleri kişilerle sohbet etme fırsatı bulduklarını" (O5, O40, O42) meslektaşlarıyla sosyalleşme imkânı elde ettiklerini vurgulamışlardır. İş ortamı dışında herhangi bir paylaşımları olmayan kişilerin "iş yerinin dışında da bir hayatlarının olduğunu belli becerileri ve hobileri olduğunu" (O5, O30) görebildiklerini ifade eden öğretim görevlileri, programın sadece mesleki anlamda değil bireysel hobilerin veya ilgi alanlarının paylaşımı anlamında da onları birbirlerine yaklaştırdığını vurgulamışlardır.

Arkadaşları Meslektaş Olarak da Tanıma. Benzer şekilde, iş yerinde oldukça yakın arkadaş olan ve sosyal olarak da görüşmekte olan kişiler de birbirlerinin "öğretmenlik tarzlarını ve mesleki tercihlerini öğrenmiş olmaktadırlar." (O5, O6, Y5)

Uygulamaya Yönelik Etki Kategorisi. Programın etkisi temasının bir diğer kategorisi uygulamaya yönelik etki kategorisidir. Öğretim görevlileri mesleki gelişim etkinliklerinin uygulamaya yönelik taraflarının da etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategori de alt kategorileriyle birlikte sunulmuştur.

Sınıfa Yönelik Etki. "Doğrudan öğrencilerine yönelik sonuçlar elde etmek ve uygulamaya yönelik yeni yaklaşımlar keşfetmek" (O45) anlamında programın etkisini gördüklerini ifade eden 11 öğretim görevlisi, programın özellikle öğrenciler üzerindeki etkisini anlayabilmek için ayrıca bir çalışma yapılmasını gerektiğini ve "bunun uzun vadeli bir süreç olacağını" (O41, O24) ifade etmişlerdir. Yine de, kendilerine belirledikleri sınıf içine yönelik hedefler doğrultusunda "sınıf içi uygulamalarının değiştiğini ve yeni teknikler geliştirdiklerini" (O41) vurgulamışlardır.

Öğretim Yöntemi. Öğretim tekniği anlamında belirlenen hedeflerin de yardımıyla yapılan çalışmaların sınıf içi uygulamalara hem farkındalık hem de uygulamadaki veya "öğretim tekniğindeki değişiklik" (O38, O6) anlamında yansımaktadır. Bu anlamda, programın çıktıları Dikilitaş'ın (2013) mesleğe yeni başlayan dört İngilizce öğretmeni ile yaptığı durum çalışmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. O çalışmanın sonunda da öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik gelişim gösterdikleri ve bu öğretim tekniklerindeki küçük değişiklikler aldıkları eğitimin olumlu sonuçlarından birisi olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencinin Bakış Açısı. Beş öğretim görevlisinin sınıf içine yönelik gözlemledikleri bir diğer etki ise öğrencilerin değişen algısıyla ilişkilidir. Öğrencilerin mesleki anlamda kendini geliştiren ve öğrenmeye devam eden öğretim görevlileriyle 'empati kurdukları' (O31), öğretim görevlisinin 'öğrencilere daha yararlı olmak için kendini değiştirmeye çalıştığını anladıklarını' (O9) ifade etmişlerdir.

Kuruma Yönelik Etki Kategorisi. Öğretim görevlisi çıktı boyutunun programın etkisi temasına yönelik bir diğer kategori de programın kuruma yönelik olan katkısına ilişkin öğretim görevlisi görüşlerine ilişkindir. Bu kategorinin alt kategorileri öğretim görevlilerinin doğrudan alıntıları kullanılarak sunulmuştur.

Kurum İçi İletişim. Sekiz öğretim görevlisi mesleki gelişim programının uygulanmaya başlaması ile birlikte kurum içindeki "kişiler ve pozisyonlar arası kurulan iletişimde bir ilerleme" (O9) olduğunu, "daha insancıl ve olumlu bir yaklaşımın sergilenmeye" (O10) başladığını ifade etmişlerdir.

Kurum Kararlarında Etki. Tüm bunların yanı sıra, programın ve öğretim görevlilerinin yaptıkları çalışmaların 'kurum içinde alınan kararlarda da etkili olduğu' (O6, O9) program geliştirme biriminin veya bölüm İngilizcesi derslerine giren öğretim görevlilerinin yaptıkları çalışmalara yönelik kurumdaki uygulamalarda değişiklikler yaptıkları belirtilmiştir.

Kurumsal Dil. Dört öğretim görevlisi ilk olarak bir mesleki gelişim programına dâhil olmanın "ortak kurumsal bir dil yarattığını" (O37, O48) dile getirmişlerdir. Ortak mesleki terimleri kullanıyor olmak ve programın kendisi aynı zamanda ortak "zengin bir kurumsal kültür" (O37, O35) oluşmasına da sebep olmuştur.

Kurum Kültürüne Katkı. Hem kullanılan ortak dil vasıtasıyla hem de "sistematik bir mesleki gelişim programına sahip olmanın kuruma ayrı bir kültür getirdiği" ifade edilmiştir. (O36, O48) Bu görüşü belirten 12 öğretim görevlisi olmuştur.

Kurumsal Gurur. Böylece dokuz öğretim görevlisi kurum olarak bir mesleki gelişim programına sahip olmaktan dolayı 'gurur duyduklarını' (O3, O9) ve hatta 'diğer kurumlarla da paylaşmak istediklerini' (O37) ifade etmişlerdir.

Öğretim Görevlisine Yönelik Etki Kategorisi. Programın etkisi temasının bir diğer kategorisi de öğretim görevlilerine yönelik etkisine yöneliktir. Bu kategoride programın öğretim görevlilerine ilişkin ne gibi etkileri olduğu alt kategorileriyle beraber sunulacaktır.

Farkındalık. Programın öğretim görevlilerine yönelik etkisi ilk olarak 'farkındalık yaratması' anlamında ortaya çıkmaktadır. 13 öğretim görevlisi programın çeşitli şekillerde kendilerinde farkındalık oluşturduğunu (O9, O5) ifade etmiştir.

Yansıtıcı Düşünme. Bunun dışında programın öğretim görevlilerini 'yansıtıcı düşünmeye' (O34) yönlendirmesi en çok bahsedilen ve en etkili olduğu düşünülen alanlardan birisidir. 17 öğretim görevlisi programın yansıtıcı düşünmeye teşvik ettiğini vurgulamıştır. Öğretim görevlisinin 'kendini gözlemlemesi' (O35, O6), 'nerede eksiğim var diye düşünmesi' (O24), 'kendisine ve öğretimine yönelik öz eleştiri yapması' (O41, O31) yansıtıcı düşünmeye yönelik örnekler olarak verilmiştir. Gültekin'in (2007) TOBB ETU YDB'de yaptığı çalışmada öğretim görevlilerinin kendilerini yansıtıcı düşünmeye yönlendirecek bir mesleki gelişim programına ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut durumdaki mesleki gelişim programıyla kuruma yönelik daha önceden belirlenen ihtiyacın giderildiği düşünülebilir.

Yalnız Hissetmemek. Mesleki gelişim etkinliklerinin aynı zamanda meslekte kendini 'yalnız hissetme konusunda da destek olduğu' (O1, O48, O30) ve aslında birçok öğretim görevlisinin benzer şeyleri tecrübe ettiğinin anlaşılmasına fırsat verdiği sekiz öğretim görevlisi tarafından belirtilmiştir.

Teşvik. Son olarak dokuz öğretim görevlisi programın 'akademik anlamda kendilerine destek olduğunu' (O22, O7, O10) programdaki etkinlikleri kendi akademik çalışmalarıyla birleştirebildikleri ve bunun da işlerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda 'yaptıkları çalışmaları akademik platformlarda sunmak ve paylaşmak

anlamında da programın ve MGB'nin teşvikini hissettiklerini' (O52, O47, O41, O22) vurgulamaktadırlar.

Bireysel Gelişim. Altı öğretim görevlisi, programın İngilizce öğretimi dışındaki konularda eğitimler de düzenliyor olmasından ve YDE ortak konferansında farklı konularda atölyelere katılabiliyor olmalarından dolayı kendilerini bireysel olarak da geliştirdiklerini düşünmektedirler. (O27, O48, O51)

Mesleki Alışkanlık. Altı öğretim görevlisi program sayesinde bazı mesleki alışkanlıklar kazandıklarını da ifade etmişlerdir. 'Öğretmen portfolyosu tutmak' (O41) ve 'mesleki gelişim anlamında yaptıklarının düzenli bir şekilde kaydını tutmak' (O9) ve 'sınıf içindeki uygulamalara yönelik farklı alışkanlıklar' (Y2) kazanmış olmak örnek olarak verilebilir.

Öngörülemeyen Etki Kategorisi. Son olarak, programın etkisi temasında öngörülemeyen etki kategorisi öğretim görevlilerinin öngörülemeyen etki olarak nitelendirdikleri sonuçları içermektedir. Öngörülemeyen çıktı kategorisi akademik çalışma engeli alt kategorisi ile tanımlanmıştır.

Akademik çalışma engeli. Altı öğretim görevlisi her ne kadar mesleki gelişim programının onları akademik anlamda teşvik ettiğini ifade etseler de, diğer taraftan içinde bulundukları "akademik çalışmaların da mesleki gelişim çalışmalarına zaman zaman engel oluşturduğunu" (O50, O36, O4) belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğretim görevlilerinin kurum dışında yaptıkları akademik çalışmalarını da bir çeşit mesleki gelişim etkinliği olarak düşündükleri için, kurum içinde yapılan mesleki gelişim etkinliklerine ayrılacak vakitte kendi akademik çalışmalarına vakit ayırmaları gerektiğini düşünmelerinden kaynaklanabilmektedir. Bu sonuç Noom-ura'nın (2013) çalışmasının sonucuyla aynı yöndedir. Noom-ura da çalışmasında Tayland'daki öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliği olarak en çok Tayland dışında akademik çalışmalar yapmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda kendi kurumlarında yürütecekleri etkinlikleri değil de kurum ve hatta ülke dışında akademik çalışmalar yapıyor olmayı tercih ettikleri vurgulanmıştır.

Geliştirilmesi Gereken Alanlar Teması

Öğretim görevlisi çıktı boyutunun ikinci teması olan geliştirilmesi gereken alanlar teması kendi içinde iki kategoriye ayrılmıştır. Bunlardan ilki program değişikliği

ve ikincisi kurumsal değişiklik ismiyle nitelendirilmiştir. Bu kategoriler öğretim görevlilerinin programda yapılması gerektiğini düşündükleri değişikliklerin hangi düzeyde değişiklikler olduğunu gösterir şekilde ayrılmıştır.

Program Değişikliği Kategorisi. Program değişikliği kategorisi öğretim görevlilerinin programa yönelik yapılması gerektiğini düşündükleri alanları yansıtmaktadır. Kategori kendi içinde iki tane alt kategoriye ayrılmıştır.

Eğitim Çeşitliliği. On öğretim görevlisi programa yönelik olarak yapılması gereken değişikliklerin başında verilen "eğitimlerin ve sunulan seçeneklerin çeşitlenmesi gerektiğini" (O31, O8) ve "kişisel gelişime yönelik eğitimlerin" (O27) de dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bölüme Uygun Aktivite ve Zaman. Programla ilgili yapılması gerektiği belirtilen bir diğer değişiklik kurumda görev yapan tüm öğretim görevlilerine hitap etmesi anlamında da verilen eğitimlerin çeşitlendirilmesidir. Özellikle bölüm İngilizcesi dersine giren "öğretim görevlilerine yönelik eğitimlerin düzenlenmesi" (O29) ve hatta "onlara hazırlıkta derse giren öğretim görevlilerinden ayrı olacak şekilde etkinliklerin düzenlenmesi" (O6) gereklilik olarak belirtilen değişikliklerdendir.

Kurumsal Değişiklik Kategorisi. Geliştirilmesi gereken alanlar temasının ikinci kategorisi ise kurumsal olarak yapılması gereken değişikliklere yöneliktir. Bu kategori de kendi içinde iki alt kategori ile sınıflandırılmıştır.

Geçerli Sertifika. 15 öğretim görevlisi kurumsal düzeyde de bazı değişiklikler yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu değişikliklerden ilki ulusal veya uluslararası geçerliliği olan bir sertifika programını (O3, O5, O28) kurumda yürütüyor olmak ile ilgilidir.

> **Çıktı\Öğretim Görevlisi Çıktı\Geliştirilebilecek Alanlar\Kurumsal Değişiklik:** Zaman harcadığım bir şeyin karşılığını almak daha faydalı olur her yerde gösterebileceğim. Öğretmen portfolyosu dediğimde etkilenseler de, öteki uluslararası diploma gibi. (O3)

İş Yükü. 18 öğretim görevlisi kurumsal değişiklik anlamında iş yükünün hafifletilmesi ve mesleki gelişim etkinliklerine daha kaliteli zaman ayrılması gerektiğini düşünmektedirler.

> **Çıktı\Öğretim Görevlisi Çıktı\Geliştirilebilecek Alanlar\Kurumsal Değişiklik:** Ama bir gün içinde beş saat derse girmiş, koşuşturmuş, öğlen

> yemeği yemeye bile vakit bulamamış bir hocanın aktivitelerden keyif almasını ve bunları takdir etmesini beklemek gerçekçi ve insancıl bir yaklaşım olmayabilir. (isimsiz, dönem sonu anketi)

Çıktı boyutuna ilişkin yönetici, MGB çalışanı ve öğretim görevlisi görüşleri birlikte incelendiğinde bazı benzerlikler ve farklılıklar söz konusudur. Programın etkisi temasında programın kuruma yönelik etkileri ve öğretim görevlilerine yönelik etkileri her üç boyutta da kategorileri oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra MGB çalışanı çıktı alt boyutunda öngörülemeyen etki kategorisi ve öğretim görevlisi çıktı boyutunda MGB'nin etkisi, değerlendirme aşaması, meslektaş etkileşimi ve iletişimi, öngörülemeyen etki ve uygulamaya yönelik etki kategorileri de eklenmiştir. Programın kuruma yönelik olarak kuruma saygınlık kazandırması, ortak bir kurumsal dil oluşturarak kurum kültürüne olumlu katkı yapması, akademik çalışmaları destekleyerek kurumda çalışanların niteliğini arttırması gibi konularda etkili olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda program dâhilinde yapılan çalışmaların akademik platformlarda sunulması ile kurum dışındaki akademik platformlarda sunum yapmak için görevlendirilen öğretim görevlisi sayısının arttığı yöneticiler, MGB çalışanları ve öğretim görevlileri tarafından belirtilmiştir. Programın kuruma yönelik bir başka etkisi olarak mesleki gelişim programına dâhil olmak ve konuyla ilgili bilgi sahibi olmanın katılımcılarda bir kurum aidiyeti oluşturduğu, kurumlarıyla gurur duymalarına sebep olan bir program olduğu öğretim görevlileri tarafından ifade edilmiştir.

Programın öğretim görevlilerine yönelik etkileri olarak da yöneticiler uygulamaya olan katkısı, yansıtıcı düşünmeye yönelik olması ve mesleki ve sosyal paylaşım ortamları oluşturmasını göstermişlerdir. MGB çalışanları ise ek olarak programın birçok konuda öğretim görevlilerinin farkındalığını arttırdığını, öğrencilerle olan etkileşimlerine olumlu yönde katkı sağladığını ve öğretim görevlilerinin mesleki özgüvenlerini arttırdığını düşünmektedirler. Öğretim görevlileri de MGB çalışanları ve yöneticilere benzer şekilde programın farkındalık yarattığını, yansıtıcı düşünmeye teşvik ettiğini ve akademik olarak kendilerini desteklediğini belirtmişlerdir. Bunların dışında öz değerlendirme ve öz eleştiri becerisini geliştirmesi, meslekte kendini yalnız hissetme duygusunu hafifletmesi ve öğretmen portfolyosu oluşturmak gibi mesleki alışkanlıklar kazandırmak açısından programın etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim görevlileri programın en çok meslektaş etkileşimini ve iletişimini arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu etkileşim hem birbiriyle yakın ilişkiler içinde olmayan meslektaşları sosyal olarak yakınlaştırmış ve birlikte çalışmalarına fırsat vermiştir hem de sosyal

olarak yakın ilişkiler içinde olan meslektaşları mesleki olarak bir araya getirmiş ve birbirlerini arkadaşlık ilişkisinin dışında birer meslektaş olarak tanımalarını sağlamıştır.

Kuruma ve öğretim görevlilerine yönelik etkisinin yanı sıra mesleki gelişim programının, öğretim görevlilerinin farkındalığını arttırmak ve sınıfa yönelik hedefler belirlemelerini teşvik etmek yoluyla sınıf içi uygulamaya da olumlu katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim görevlileri aynı zamanda programın değerlendirme aşamasının bireysel toplantılar ve öğretmen portfolyosu üzerinden yürütülmesinin sonuç odaklı bir performans değerlendirme sisteminden daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim görevlileri değerlendirme aşamasının yapıcı ve gelişim odaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Çıktı boyutunda son kategoriler MGB çalışanı çıktı ve öğretim görevlisi çıktı alt boyutlarının kategorileri olan öngörülemeyen etki kategorileridir. MGB çalışanları öngörülemeyen çıktı olarak uzun süredir mesleki gelişim programına dahil olan katılımcıların belli bir doygunluğa ulaşmasından kaynaklı motivasyon kaybı yaşadıklarını ifade etmektedirler. Mesleki gelişim programı hem katılımcıları sürekli mesleki gelişime teşvik ederken hem de onlarda özgüven ve doyum hissi yaratmaktadır. Öngörülemeyen çıktı için öğretim görevlileri yüksek lisans ve doktora programlarının kurum içinde yürütülen mesleki gelişim etkinliklerine engel oluşturduğunu ifade etmektedirler. Akademik çalışmalarının çok fazla vakitlerini aldığını, özellikle yoğun ödev zamanlarında kurumdaki mesleki gelişim programının sorumluluklarını yerine getirmekte zorlandıklarını belirmektedirler. Bu da öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programının gerekliliklerindense akademik çalışmalarına öncelik verdiğini göstermektedir.

Programla ilgili geliştirilmesi gerekenler temasında kurumsal değişiklik ve programa yönelik değişiklik kategorileri oluşmuştur. Yalnızca MGB çalışanı çıktı alt boyutunda bu ikisine ek olarak MGB ile ilgili değişiklik kategorisi eklenmiştir. Yöneticiler ve öğretim görevlileri kurumda ulusal veya uluslararası geçerliliği olan bir sertifika sahibi olacakları mesleki gelişim programının olması gerektiğini kurum düzeyinde yapılması gereken bir değişiklik olarak belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yöneticiler kurumdaki mesleki gelişim etkinliklerine deneyimli öğretim görevlilerinin katılımının zorunlu olmaması ancak deneyimsiz öğretim görevlileri için zorunlu tutulması gerektiğini savunmaktadırlar. Bunun tam tersi bir yorum olarak ise MGB çalışanları, mesleki gelişim etkinliklerine katılımın bir kurum politikası olarak desteklenmesi gerektiğini ve yönetim desteğinin yalnızca programın varlığına yönelik

değil aynı zamanda niteliğine ve içeriğine de yönelik olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu anlamda yönetim ve MGB arasında bir boşluk oluştuğu sonucuna varılmıştır. Programa yönelik kurumsal olarak yapılacak bir başka değişiklik programın her üç paydaşı tarafından da belirtilmiş olan mesleki gelişim etkinlikleri için özel zamanlar ayrılması gerektiğine yöneliktir. İş yüklerinin azaltıldığı ve mesleki gelişim için belirli zamanların ayrıldığı bir düzen ihtiyacı hissedilmektedir.

Program içeriğinin deneyimli ve deneyimsiz öğretim görevlileri için farklılaşması ve deneyimli öğretim görevlilerine daha çok bireysel gelişime yönelik eğitimler verilmesi gerektiği yöneticilerin programla ilgili yapılması gerektiğini düşündükleri değişikliklerdendir. MGB çalışanları ise, sunulan mesleki gelişim etkinliklerinin sayıca arttırılması gerektiğini ve değerlendirme toplantıları yoluyla her yıl düzenli olarak ihtiyaç analizi yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretim görevlileri de yönetici ve MGB çalışanlarına benzer şekilde etkinlik çeşitliliğinin arttırılmasını ve bireysel gelişime yönelik eğitimler düzenlenmesini programa yönelik yapılması gereken değişiklik olarak belirtmişlerdir.

Geliştirilmesi gereken alanlarla ilgili MGB çalışanları yönetici ve öğretim görevlilerinden farklı olarak MGB ve çalışanları ile ilgili bazı değişikliklerin yapılması gerektiğini düşünmektedirler. MGB'nin kurumda var olan diğer birimler arası köprü görevi gördüğü düşüncesinden dolayı birimler arası etkileşimi arttıracak çalışmalar yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Aynı zamanda, MGB çalışanlarının da kendilerini geliştirmek için araştırmalar yapmalarının ve konferanslara katılarak yeniliklerden haberdar olmalarının gerektiği düşünülmektedir.

4.4. Çıktı Boyutuna İlişkin Belge İncelemesi

Süreç boyutunda olduğu gibi çıktı boyutunda da analiz edilen program katılımcılarının süreçte katıldıkları işbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarında yürüttükleri projelerine ilişkin doldurdukları Benim Hikayem formları, MGB çalışanlarıyla yaptıkları bireysel değerlendirme toplantıları için doldurulan Bireysel Görüşme Formları ve isimsiz olarak doldurulan dönem sonu anketidir. Analiz edilen belgeler yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi görüşlerinde çıktı boyutuna yönelik ortaya çıkan başlıklar açısından incelenmiş ve görüşlerdeki ifadeleri destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir.

Öncelikle programın öğretim görevlilerine yönelik bir etkisi olarak belirtilen yansıtıcı düşünme alt kategorisi program belgelerinde de sıklıkla dile getirilmiştir. Programın yansıtıcı düşünmeye yönlendiriyor olması Rogers'ın (Akt. Eisner, 1985b) belirttiği etkili bir mesleki gelişim programının özelliklerini de yansıtmaktadır.

> **O34 / Benim Hikâyem / Makale Kulubü** Sonuç olarak mesleki gelişim etkinliklerini öğretimime yönelik yansıtıcı düşünme yapabilmek için ve daha çok araştırmak için bir fırsat olarak gördüm.
>
> **O38 / Benim Hikâyem / Video Koçluğu** Öğretirken kendini izlemek kendi öğretimin üzerine yansıtıcı bir düşünme gerçekleştirebilmeni ve hemen harekete geçebilmeni sağlıyor.

Öğretim görevlisine yönelik etkisinin yanı sıra belge analizinde programın uygulamaya yönelik etkileri de katılımcıların belirttikleri görüşleri destekler niteliktedir. Katılımcılar mesleki gelişim etkinlikleri yoluyla sınıf içi öğretimlerine yönelik hedefler belirleyip kendilerini o alanda geliştirmek için sınıf içine yönelik birçok uygulama yapmışlardır. (Y7, O6, O16)

Belgelerde belirtilen bir diğer nokta da programın meslektaş etkileşimine olan katkısına yöneliktir. Katılımcılar "meslektaşlarıyla birlikte yaptıkları fikir paylaşımlarının onlara daha etkili dersler işleme konusunda yarar sağladığını" (O47, O28) belirtmişlerdir. Ayrıca, meslektaş geribildiriminin etkisi ve önemine yönelik ifadelere de belgelerden ulaşılabilmektedir.

> **O36 / Bireysel Görüşme Formu** Aynı kurumda çalışan bir meslektaşımdan geri bildirim almak benim için oldukça faydalı oldu. Aynı çalışma şartlarında olduğumuz için duruma uygun önerilerde bulundu ve uygulamam çok kolay oldu.

Sonuç olarak, programın çıktı boyutunda değerlendirmesi sonucunda programın etkili olduğu alanlar öğretim görevlileri ve kurum açısından belirtilmiştir. Programın kuruma bir saygınlık ve ortak bir kurum kültürü oluşturduğu belirtilmektedir. Kurum içinde de öğretim görevlilerinin hem bireysel hem de profesyonel olarak etkileşimlerini olumlu yönde etkilemiş ve onlara kendi öğretme deneyimleri üzerine yansıtıcı düşünme olanağı vermiştir. Bunların yanı sıra, programın geliştirilmesi gereken bazı noktalar da bulunmaktadır. Programın içeriğine yönelik yapılması gereken bazı değişiklikler ve yenilenen ihtiyaçlara ilişkin düzenlemeler gerçekleştirilmelidir. Kurum boyutunda ise uluslararası geçerliliği olan bir sertifika programının uygulanmaya başlaması önerilmiştir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve sonuçlarla ilişkili önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları araştırma soruları ve bulgular ile paralel şekilde verilmiştir. Ancak, bulgular bölümünde her boyut için ayrı ayrı verilen yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi başlıkları ayrı ayrı verilmemiş bu boyutlara ilişkin tüm görüşler ve incelenen belgeler tüm veri kaynaklarını kapsayacak şekilde özetlenerek yorumlanmış ve sonuçlandırılmıştır. Bu nedenle sonuçlar, CIPP değerlendirme modelinin her bir boyutuna yönelik olmak üzere dört başlıkta verilmiştir.

1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi programın bağlam boyutunun yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi görüşleri ile bağlam boyutuna ilişkin incelenen belgeleri aracılığıyla değerlendirilmesine yöneliktir. Bağlam boyutu yöneticiler, MGB çalışanları ve öğretim görevlileri için üç ayrı alt boyut altında toplanmıştır. Her bir boyutun altında bağlama ilişkin iki tema oluşmuştur. Bunlar amaç ve ihtiyaç temalarıdır. Amaç teması üç alt boyutta da öğretim görevlisine yönelik amaç ve kuruma yönelik amaç olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Yalnızca öğretim görevlisi bağlam boyutu içinde amaçların paylaşımına yönelik olarak üçüncü bir kategori oluşmuştur. Bunun yanı sıra, her alt boyutta amaç temasının yanı sıra ihtiyaç teması oluşmuş ve bu temanın kategorileri program öncesi ihtiyaçlar ve mevcut ihtiyaçlar olmuştur. Yalnızca MGB çalışanları bağlam boyutunda program öncesi ihtiyaçlar ve mevcut ihtiyaçlar kategorilerine ek olarak, ihtiyaçların belirlenmesi kategorisi oluşmuştur. Sonuç olarak bağlam boyutu yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi bağlam alt boyutları birlikte düşünüldüğünde toplamda altı tema, 14 kategori ve 54 alt kategoriden oluşmuştur.

Mesleki gelişim programının bağlam boyutuna ilişkin yapılan değerlendirmeye göre bağlam boyutunun ilk teması programın amaçlarına yöneliktir. Programın öğretim görevlilerine yönelik amaçları ilk olarak hem kurumda yeni çalışmaya başlamış hem de kurumda bir süredir görev yapmakta olan öğretim görevlilerinin mesleki gelişimlerini desteklemek ve onları bu konuda teşvik etmektir. Mesleki gelişimin yanı sıra bireysel gelişimlerine destek olmak da programın belirtilen amaçları arasındadır. Kurumda çalışmaya yeni başlayan öğretim görevlilerinin uyum sürecinde onlara hem sisteme alışmaları hem de öğretmenlik deneyimleri anlamında destek olmak ve onlara mesleki anlamda danışmanlık yapmaktır. Aynı zamanda program, kurumda görev yapmaya devam etmekte olan öğretim görevlilerinin de sınıf içi uygulamalarını geliştirebilmeyi, kurum içindeki meslektaş işbirliğini ve paylaşım ortamını arttırabilmeyi ve öğretim görevlilerinin kendi öğretmenlik becerilerine yönelik farkındalıklarını arttırabilecekleri, öz değerlendirme yapabilecekleri ortamlar sağlayabilmeyi amaçlamaktadır.

Programın kuruma yönelik amaçları ise kuruma saygınlık kazandırması ve çalışanlarının kurumsal aidiyet hissetmelerine destek olmasıdır. Programın hem öğretim görevlilerinin hem de kurumdaki birimlerin işbirliği içinde çalışabileceği ortamlar yaratmayı amaçladığı belirtilmiştir. Bu anlamda mesleki gelişim programının birimler arası bir köprü görevi gördüğü düşünülmektedir. Kurum içindeki işbirliğinin haricinde, programın kurumlar arası işbirliği içinde yapılacak çalışmaları da yürütmesi amaçları arasındadır.

Değerlendirilen mesleki gelişim programının bağlam boyutunun ikinci teması ise ihtiyaçlara yöneliktir. Program uygulanmaya başlamadan yaşanan kurumsal tecrübeler bu programın uygulanmaya başlanma sürecinde etkili olmuştur. Kurumda sürekliliği olan bir mesleki gelişim programı ihtiyacı oluşmuştur ancak daha öncelikli olduğu düşünülen ihtiyaçların tamamlanmasından sonra mesleki gelişim ile ilgili planlar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışma kapsamında değerlendirilen programın uygulanmaya başlandığında öncelikli olarak ihtiyaç analizleri yürütülmüş ve ihtiyaçlar saptanmıştır. Belirlenen ihtiyaçlar arasında en belirgin olan öğretim görevlilerinin meslektaşlarıyla işbirliği içinde çalışabilecekleri, hem tecrübeli hem de öğretim görevlilerinin birbirlerinden öğrenecekleri paylaşım ortamlı oluşturacak sistemli bir programın oluşturulmasıdır.

Programın uygulanmaya başlaması ile birlikte ihtiyaçlar da değişmeye başlamış ve program içeriği, programın yürütülmesi ve mesleki gelişim birimi ile ilgili bazı yeni ihtiyaçlar ortaya çıkmıştır. Programın içeriğinin hem hazırlık hem de bölüm İngilizcesi

kapsamında yeniden düzenlenmesi ve programa İngilizce öğretimi dışındaki konularda da eğitimlerin eklenmesi program içeriğine yönelik oluşan yeni ihtiyaçlardandır. Kurumda mesleki gelişim etkinliklerine ayrılan zaman ve katılımcıların işi yükü programın verimliliğini düşürmekte ve bu nedenle zamanlama ve iş yüküyle ilgili yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçların yanı sıra, mesleki gelişim birimi çalışanlarının kuruma yönelik araştırma yapmak için zamana ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Bu bölüm araştırmanın ikinci alt problemi olan girdi boyutuna ilişkin elde edilen bulguların sonuçları ile ilgilidir. İkinci alt problem yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi görüşleri ve bu boyutla ilişki belgelerin incelenmesi yoluyla girdi boyutunun değerlendirilmesine yöneliktir. Girdi boyutunun yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi olmak üzere üç alt boyutunda da, bağlama yönelik belirtilen amaç ve ihtiyaçlar doğrultusunda verilen kararlar ve programla ilgili olanaklar temaları oluşmuştur. Yalnızca öğretim görevlisi girdi boyutu kararlar kategorisini değil program hakkında görüşler kategorisini içermektedir. Böylece girdi boyutu toplamda altı tema, dokuz kategori ve 26 alt kategori ile değerlendirilmiştir.

Girdi boyutuna yönelik olarak oluşan ilk temada verilen kararlar birleşmiştir. Bağlam boyutunda belirtilen amaç ve ihtiyaçlarla ilişkili olarak program hem teori hem de sınıf içi uygulamayı birleştirecek şekilde tasarlanmıştır. Programın öne çıkan özelliklerinden birisi yine ihtiyaçlarda da belirtilen işbirliğine dayalı çalışmak yapmayı desteklemektir. Bu özellikleri bir araya getirebilmek amacıyla katılımcıların kendi sınıflarında uygulayabilecekleri ve çalışma saatleri içinde gerçekleştirecekleri çalışmalar program içeriğine dâhil edilmiştir. Program planlanırken kurumun akademik takvimi ve çalışma düzeni göz önüne alınmış ve kurumun bağlamına uygun olarak üç dönem şeklinde düzenlenmiştir. Program kapsamında YDB'de çalışan tüm tam zamanlı İngilizce öğretim görevlilerinin programa katılmaları beklenmiş ancak programın içinde kendi belirledikleri hedeflere yönelik olarak seçim yapabilecekleri alternatif etkinlikler sunulmuştur.

Girdi boyutunun ikinci teması olan olanaklar temasında programla ilgili fiziki, maddi ve destek kaynakların sorunsuz bir şekilde kullanıldığı, tüm olanakların sağlandığı belirtilmiştir. Ancak mesleki gelişim için ayrılan zaman ve iş yükü

anlamında yeterince olanak sağlanamadığı belirtilmiştir. Bu da hem katılımcıların hem de program yürütücülerinin süreçte zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır. Son olarak, yöneticiler mesleki gelişim programına yönetim desteğinin tam olduğunu söylemektedirler ancak MGB çalışanları ve öğretim görevlileri yönetim desteğinin daha çok hissedilmesi ihtiyacı hissettiklerini vurgulamışlardır.

3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi CIPP değerlendirme modelinin süreç boyutuna yönelik bulguların sonuçlarını içermektedir. Süreç boyutunun üç alt boyutu olan yönetici süreç, MGB çalışanı süreç ve öğretim görevlisi süreç boyutlarının her birinde birbirinden farklı tema ve kategoriler oluşmuştur. Süreç boyutu yönetici, MGB çalışanı ve öğretim görevlilerinin programla ilgili sürece yönelik iyi gittiğini veya değiştirilmesi gerektiğini düşündükleri noktaları ortaya çıkarttıkları boyuttur. Yönetici süreç boyutunda mesleki gelişim etkinlikleri ve süreci olumsuz etkileyen faktörler olmak üzere iki tema oluşmuştur. MGB çalışanı bağlam alt boyutunda sürece yönelik gözlemler teması oluşan tek temadır. Öğretim görevlisi boyutunda ise güz dönemi, bahar dönemi ve yaz dönemi olmak üzere üç tema oluşmuştur. Bu temaların altında da çeşitli kategoriler ve alt kategoriler oluşmuştur. Sonuç olarak çıktı boyutu toplamda altı tema, 17 kategori ve 49 alt kategoriden oluşmaktadır.

Süreç boyutuna yönelik olarak yönetici, MBG çalışanı ve öğretim görevlileri ile yapılan görüşmelerin analizinde ortaklaşan temalar oluşmamıştır. Buna rağmen süreç boyutunun genel olarak uygulamada yolunda giden alanlar ve uygulamada sorun yaşanan alanlar olarak ayrılabileceği görülmektedir. Katılımcılar özellikle uyum programının ve YDE ortak konferansının süreçte iyi yürütülen etkinlikler olduklarını belirtmişlerdir. Her akademik yıl başında kendilerine hedefler belirlemenin etkili bir yöntem olduğunu belirten katılımcılar, sınıf gözlemlerini başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Dönem içinde yapılan kısa paylaşım toplantıları, işbirliğine dayalı mesleki gelişim grupları ve proje paylaşım günü de süreç içinde başarılı olarak yürütüldüğü düşünülen etkinliklerdir.

Aynı zamanda süreç içinde uygulanan tüm etkinliklerle ilgili geliştirilmesi gereken bazı noktalar dikkat çekmektedir. İşbirliğine dayalı mesleki gelişim gruplarının çeşitlilik kazanması gerektiği düşünülmektedir. Uyum programının içeriğinin kurumda yürütülen bazı programları içermediği belirlenmiştir. MGB atölyelerinin yalnızca

İngilizce öğretimine yönelik olmaması gerektiği, konuların çeşitlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Kuruma dışarıdan gelen konuşmacıların kurumun kültürüne aşina olmadığı için kurumun bağlamına yönelik paylaşımlarda bulunamadığı belirtilmiştir.

4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü problemi çıktı boyutunun değerlendirilmesini içermektedir. Çıktı boyutunun alt boyutları olan yönetici çıktı, MGB çalışanı çıktı ve öğretim görevlisi çıktı boyutları içinde benzer kategoriler oluşmuş ve bu da karşılaştırmalı olarak yorumlanabilmelerine olanak sağlamıştır. Her boyutun altında oluşan temalar programın etkisi ve geliştirilmesi gereken alanlar temaları olmuştur. Çıktı boyutu toplam olarak sekiz tema, 19 kategori ve 63 alt kategoriden oluşmuştur.

Programın etkili olduğu alanlar öğretim görevlilerine yönelik etki ve kuruma yönelik olarak etki olarak ikiye ayrılmıştır. Programın öğretim görevlilerine mesleki anlamda bir güven kazandırdığı ve hem kurumlarından hem de mesleklerinden gurur duyumlarına sebep olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda katılımcıların öğretmenlikle ilişki birçok konuda farkındalık geliştirmelerine fırsat verdiği ve onları yansıtıcı düşünmeye teşvik ettiği vurgulanmıştır. Programın hem sınıf içi uygulamalarda ilerlemeye sebep olduğu hem de öğrenciler üzerinde dolaylı bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin, kendilerini mesleki olarak geliştirdiğini düşündükleri öğretim görevlilerine karşı tavırlarının daha farklı olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Uygulanan mesleki gelişim programının işbirliğini ön plana çıkartan etkinlikler içermesinden kaynaklı olarak meslektaş etkileşimini farklı boyutlarda geliştirdiği ve öğretim görevlilerinin kendilerini yalnız hissetmelerini engellediği vurgulanmıştır. Paylaşım ortamının oluşması öğretim görevlilerinin de motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Programın kurum içinde de ortak bir kurum kültürü, kurumsal bir dil oluşturduğu ifade edilmiştir. Bunlarla birlikte de kurumun daha saygın bir yere geldiği, çalışanların da kurum aidiyeti hissettikleri belirtilmiştir. Programın sınıf içi uygulanmalara olan etkisinin yanı sıra kurum içindeki iletişime de olumlu yönde bir etkisinin olduğu ve kurum kararlarını da etkilediği ifade edilmiştir.

Programla ilgili geliştirilmesi gerektiği düşünülen alanlar da kurumsal değişiklikler ve programla ilişkili değişiklikler olarak ayrılmıştır. Kurumsal boyutta yapılması beklenen en büyük değişiklik uluslararası geçerliliği olan bir sertifika

programının uygulanmaya başlanmasıdır. Yöneticiler, mesleki deneyim arttıkça programa katılım zorunluluğunun esnetilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Diğer katılımcılar ise programın daha verimli olabilmesi için iş yükü ile ilgili bazı değişiklikler yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Program ile ilgili olarak da sunulan etkinlik seçeneklerinin arttırılması ve çeşitlilik sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Program devam ettikçe sürekli olarak ihtiyaç analizi yapılmaya devam edilmelidir. Mesleki deneyim arttıkça katılım zorunluluğunun azalması gibi bir öneri de mesleki deneyime göre eğitim içeriğinin değiştirilmesi tecrübeli öğretim görevlilerine daha çok bireysel gelişime yönelik eğitimler yapılması ama mesleğe yeni başlayan öğretim görevlilerine İngilizce öğretimine yönelik eğitimler yapılması gerektiğine yöneliktir. Program içeriğinin yalnızca hazırlık İngilizce eğitimine yönelik değil aynı zamanda bölüm İngilizcesi dersi veren öğretim görevlilerinin de ihtiyaçlarına göre planlanması gerekmektedir. Son olarak etkinliklerin sınıf içi uygulamalara yönelik olmasının tercih sebebi olacağı belirtilmiştir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler araştırmacılar için öneriler, karar vericiler için öneriler ve MGB çalışanları için öneriler olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırmada yönetici, MGB çalışanları ve öğretim görevlisi görüşlerine göre değerlendirilen mesleki gelişim programı öğrenci görüşleri de dâhil edilerek mesleki gelişimin dolaylı olarak öğrenci ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Programın amaçları ve çıktılarını karşılaştırmak amacıyla bir değerlendirme ölçeği hazırlanıp programın etkililiği değerlendirilebilir.

Katılımcıların sınıf içi uygulamalara yönelik belirledikleri hedefler ile ilgili gelişimleri gözlemler yoluyla değerlendirilebilir.

Farklı kurumlarda uygulanan mesleki gelişim programları karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir.

Farklı yaklaşımlar benimseyen mesleki gelişim programları karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir.

Meslekte deneyimli ve deneyimsiz öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları bir ölçek kullanılarak/ geliştirilerek değerlendirilebilir.

Farklı programlar uygulayan mesleki gelişim programı MGB çalışanlarının mesleki inanç ve mesleki gelişime yönelik tutumlarıyla ilgili çalışmalar yapılabilir.

Yürütülen işbirliğine dayalı mesleki gelişim grupları katılımcı deneyimleri üzerinden tek tek çalışılabilir.

Karar Vericiler İçin Öneriler

Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun üniversitelerde yapacağı dış değerlendirme çalışmalarında mesleki gelişim programlarının yürütülüyor olmasını bir ölçüt olarak belirlemesi ve böylece yükseköğretimde görev yapan öğretim görevlilerinin mesleki anlamda daha nitelikli olmalarına destek olması önerilir.

Yükseköğretim Kurumu'nun öğretmen eğitimine yönelik yayınladığı raporlarda yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretim görevlilerine/üyelerine yönelik gerçekçi ve sürdürülebilir mesleki gelişim programlarının tasarlanması önerilmelidir.

TOBB ETÜ YDB'de yürütülen mesleki gelişim programıyla ilgili karar vericilerin, programla ilgili kurumsal boyutta ve program boyutunda yapılması gerektiği söylenen değişiklikleri göz önüne alarak uygun olanları gerçekleştirmeleri önerilir.

TOBB ETÜ YDB'de görev yapan yöneticilerin mesleki gelişim programının hem varlığına hem de niteliğine yönelik destek olmaları gerekmektedir.

Değişiklikler yapılırken yönetici, MGB çalışanı ve öğretim görevlisi görüşü olarak ayrı ayrı düşünülmeli ve belli bir gruba özel olarak yapılması gereken değişikliklerde sorunun muhtemel tüm çözüm yolları değerlendirilerek karar alınmalıdır.

Yapılan çalışmada YDB'de bir mesleki gelişim birimi bulunmasının ve kurumun ihtiyaçlarına yönelik bir mesleki gelişim programı yürütmesinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle yöneticilerin kurumlarında mesleki gelişim birimi oluşturmak için girişimde bulunması ve birimin, kurumun ve katılımcıların ihtiyaçlarına yönelik bir program geliştirmesine destek olması önerilir. Kurumlarda geliştirilen mesleki gelişim programlarının ihtiyaca cevap verir nitelikte olması ve yöneticiler tarafından desteklenmesi önemlidir.

Kurumlarda uygulanmakta olan mesleki gelişim programları sürekli olarak değerlendirilmeli ve değişen ihtiyaçlar tespit edilerek programda gerekli değişiklikler yapılmalıdır.

Katılımcıların uluslararası geçerliliği olan bir sertifika programı taleplerine ilişkin olarak kurumda geçerli bir sertifika programı başlatılabilir veya çevrimiçi mesleki gelişim programlar aracılığıyla kurumda yürütülen programa uluslararası bir boyut kazandırılabilir.

MGB Çalışanları İçin Öneriler

Yapılan araştırmada elde edilen bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarına ilişkin bulgular kullanılarak TOBB ETÜ YDB'de yürütülen mesleki gelişim programının amaçları, içeriği, değerlendirme yaklaşımına ilişkin bilgileri içeren detaylı bir program belgesi hazırlanmalı ve kurumdaki karar vericilerle paylaşılmalıdır.

Katılımcıların programın içeriğine ilişkin belirttikleri değişiklikler programın mevcut ihtiyaçlarını yansıttığı için bu çalışma ihtiyaç analizi için kullanılabilir niteliktedir. Böylece, uygulama esnasında oluşan ihtiyaçlar çalışma kapsamında değerlendirilip gerekli değişiklikler program içeriğine yansıtılmalıdır.

Hazırlık ve bölüm İngilizcesi programlarının birbirinden farklı ihtiyaçlara sahip oldukları göz önüne alınarak program içeriği yeni ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenebilir.

İş yükü ve zaman probleminin MGB programını olumsuz etkileyen etkenler olarak ön plana çıktığı düşünüldüğünde, yürütülen programın bir kısmının çevrimiçi bir hale dönüştürülmesi ve programın kısmen yüz yüze kısmen ise çevrimiçi olarak yürütülecek bir içeriğe sahip olması katılımcıların iş yüklerini hafifletebilir. Bu nedenle, MGB çalışanlarının dünyada veya Türkiye'de çevrimiçi olarak yürütülen mesleki gelişim programı örneklerini incelemeleri, ihtiyaç ve imkânları doğrultusunda kurumdaki programı kısmi olarak çevrimiçi gerçekleştirilecek hale getirmeleri önerilir.

Katılımcıların MGB programından beklentilerinden bir tanesi de bireysel gelişime yöneliktir. İngilizce öğretimi dışındaki alanlarda atölyeler düzenleyebilecek kişiler kuruma davet edilebilir ve bireysel gelişime yönelik eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimlerin kurum dışında gerçekleştirilmesinin de motivasyonu arttırabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, verilen eğitimlerde çeşitlilik ve farklılık yaratılması önerilir.

KAYNAKÇA

Abu-Tineh, A. M., & Sadiq, H. M. (2017). Characteristics and models of effective professional development: the case of school teachers in Qatar. Professional Development in Education, 2(44).

Al-Hinai, A. M. (2007). The interplay between culture, teacher professionalism and teacher's professional development. In T. Townsend & R. Bates (Eds.) *Handbook of Teacher Education Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change* (pp. 41–52). Dordrecht: Springer.

Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcıoğlu, L. (2010). *An assessment of teacher training programs in public and private university foreign languages department preparatory schools and the instructors' perception and relevance* (Unpublished master's thesis). Maltepe University, Istanbul, Turkey

Bayram, İ. (2011). *TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce Hazırlık Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Bogdan, R. C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods.*Boston: Pearson.

Borg, S.(Ed.). (2015). *İngilizce Öğretmenleri için Mesleki Gelişim: Türkiye'nin Yükseköğretim Kurumlarından Bakış Açıları*. Ankara: British Council.

Bowen, T. (2017, Şubat 26). *Professional development: continuous professional development*. Erişim adresi: http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-articles/professional-development/professional-development-continuous-professional-development/146477.article

Brown, J. M. (2013). *Professional development: the teacher's perspective* (Unpublished doctoral dissertation). Southern Illinois University, Edwardsville, USA.

Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: a consumer's guide* (2nd ed.). New Jersey: Pearson.

Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. Teaching and Teacher Education, (18), 947–967.

Corbin, J., & Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research* (4th ed.). Los Angeles: Sage.

Craft, A. (2000). *Continuing professional development : a practical guide for teachers and schools* (2nd ed.). London: Routledge.

Darling-Hammond, L. (1993). Reframing the school reform agenda: developing capacity for school transformation. *Phi Delta Kappan*, 74 (10), 735–761.

Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6–11.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S.(2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). California: Sage.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis.*London: Routledge.

Dikilitaş, K. (2013). *The impact of in-service teacher training: a case study of four novice teachers' beliefs and classroom practices* (Unpublished doctoral dissertation). Yeditepe University, Istanbul, Turkey.

Dinçer, B. (2013). *7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (Cipp) Modeline Göre Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.

Doherty, I. (2011). Evaluating the impact of professional development on teaching practice: research findings and future research directions.*US-China Education Review* A5, 703–714.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Eisner, E. W. (1985a). *Educational imagination: on the design and evaluation of school programs.*New York: Macmillan Publishing.

Eisner, E. W. (ed.). (1985b). *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago: The University of Chicago Press.

Eisner, E. W. (1998). *Enlightened eye : qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey: Pearson.

Ekşi, G. (2010). *An assessment of the professional development needs of english language instructors working at a state university* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Erden, M. A. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Erkuş, A. (2013). *Davranış Bilimleri için Bilimsel Araştırma Süreci* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ertürk, S.(1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Farrell, T. S.C. (2015a). *International perspectives on english language teacher education: innovations from the field*. New York: Palgrave Macmillan.

Farrell, T. S.C. (2015b). *Language teacher professional development*. Virginia: TESOL Press.

Ferguson, R. F. (2006). F*ive challenges to effective teacher professional development. journal of staff development*, 4(27), 48–52.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). New Jersey: Pearson.

Fransson, G., Lakerveld, J. van, Rohtma, V. (2009). To Be a Facilitator of In-Service Learning: Challenges, Roles and Professional Development. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.) *Becoming a teacher educator: theory and practice for teacher educators* (pp 75-88). Dordrecht: Springer.

Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27–45.

Gándara, P., Maxwell-Jolly, J., & Driscoll, A. (2005). L*istening to teachers of english language learners: a survey of california teachers' challenges, experiences, and professional development needs.*Santa Cruz, California: The Center for the Future of Teaching and Learning.

Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in research. *Qualitative Inquiry*, 2(10), 261–280.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S.(2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gültekin, İ. (2007). *The analysis of the perceptions of english language instructors at tobb unıversıty of economics and technology regarding inset content* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.

Hargreaves, A. (2014). S*ix sources of change in professional development*. In Martin, L. E., Kragler, S., Quatroche, D. J., Bauserman, K. L. (Eds.) Handbook of professional development in education (pp. x–xx). New York: The Guilford Press.

Hayes, D. (Ed.). (2014). *Innovations in continuing professional development of english language teachers.*London: British Council.

Howland, B. A. (2009). *Effects of individualized professional development on the theoretical understandings and ınstructional practices of teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of the Rossier School of Education, University of Southern California, California, USA.

Kabakçı, I. (2005). *Araştırma Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Bakış Açıları: Eğitim Fakülteleri Örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye

Karataş, P. (2015). *Challenges, professional development, and professional identıty: a case study on novice language teachers.*(Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs : the four levels.*San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Korkmazgil, S.(2015). *An investigation into turkish english language teachers' perceived professional development needs, practices and challenges* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Kreider, H., & Bouffard, S.(2005, 2006). A conversation with thomas guskey. *The Evaluation Exchange*, 4(11), 12–14.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 66–79.

Lieberman, A., & Miller, L. (2014). Teachers as professionals.In Martin, L. E., Kragler, S., Quatroche, D. J., Bauserman, K. L. (Eds.) *Handbook of professional development in education* (pp. 3–21). New York: The Guilford Press.

Loucks-Horsley, S., Harding, C. K., Arbuckle, M. A. (1987). *Continuing to learn a guidebook for teacher development.* Andover: Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands and National Staff Development Council.

Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). Q*ualitative data analysis* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1982) 11. Milli Eğitim Şûrası Kararları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim Adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010) 18. Milli Eğitim Şûrası Kararları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim Adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf

Moore. (2016). P*rincipals' perspectives on the professıonal development process and its outcomes* (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University, Michigan, USA.

Morgan, D. L. (1988). F*ocus groups as qualitative research*. Newbury Park, California: Sage.

Muijs, D., & Lindsay, G. (2008). Where are we at? An empirical study of levels and methods of evaluating continuing professional development. *British Educational Research Journal.* 2(34), 195-211.

Noom-ura, S.(2013). English-teaching problems in thailand and thai teachers' professional development needs.*English Language Teaching*, 6(11), 139-147.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004*). Curriculum: foundations, principles and ıssues.*Boston: Pearson.

Patton, M. Q. (2002). Q*ualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.

Pettet, K. L. (2013). *Educator perceptions of the optimal professional development experience* (Unpublished doctoral dissertation) Indiana State University, Indiana, USA.

Phipps, S.(2012). *Busel internal report on the impact of ma/delta*. Ankara: Bilkent University.

Pratt, D. (1980). C*urriculum: design and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Punch, K. F. (2014). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher,* 1(29), 4–15.

Rajeev, P., Madan, M. S., Jayarajan, K. (2009). Revisiting kirkpatrick's model – an evaluation of an academic training course. *Current Science,* 2(96), 272–296.

Richards, J. C., & Farrell, T. S.C. (2005). P*rofessional development for language teachers.*Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Nunan, D. (1990). S*econd language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schlager, M. S., & Fusco, J. (2003). Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? The Information Society, 3(19), 203-220. https://doi.org/10.1080/01972240309464

Soler, J., Craft, A., & Burgess, H. (Eds.). (2001). T*eacher development exploring our own practice* (1st ed.). London: Paul Chapman Publishing.

Stake, E. R. (1967). Toward a technology for the evaluation of educational programs.In Tyler R. W., Gagné R. M., Scriven, M. (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 1–12). Chicago, IL: Rand McNally.

Stufflebeam, D. L. (1971). *The relevance of the cipp evaluation model for educational accountability*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators, New Jersey. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf

Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., Kellaghan, T. (Eds.). (2000). E*valuation models : viewpoints on educational and human services education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Swennen, A., & van der Klink, M. (Eds.). (2009). *Becoming a teacher education: theory and practice for teacher educators.*Springer.

Tobb Ekonomi Ve Teknoloji Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programı Eğitim-Öğretim Esaslarına İlişkin Yönerge (2015). Ankara: TOBB ETÜ. Erişim Adresi: https://www.etu.edu.tr/files/dosyalar/2017/12/19/edaaffc6a23e4196197c8e48ad1f451e.pdf

Townsend, T., & Bates, R. (2007). Teacher education in a new milennium: pressures and possibilities.In T. Townsend & R. Bates (Eds.) *Handbook of teacher education globalization, standards and professionalism in times of change*. (pp. 3-22). Dordrecht: Springer.

Ünal, D. (2010). *Designing an in-service teacher training program for english language instructors and identifying the effectiveness of the program: an application at Afyon Kocatepe University* (Unpublished master's thesis). Gazi University, Ankara, Turkey.

Varış, F. (1971). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Wallace, M. S.(1990). T*raining foreign language teachers.*Cambridge: Cambridge University Press.

Yelbay Yılmaz, Y. (2015). Öğretmen Direnciyle Başa Çıkmanın Yolları. S.Borg (Editör) *İngilizce Öğretmenleri İçin Mesleki Gelişim: Türkiye'nin Yükseköğretim Kurumlarından Bakış Açıları*. (ss.37-47). Ankara: British Council.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3rd ed.). California: Sage.

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma. *Uluslarası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK. (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.

YÖK, & Dünya Bankası. (1999). *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.

Yükseköğretim Kanunu (1981). T. C. Resmi Gazete. 17506, 4 Kasım 1981. Erişim Adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf

Zepeda, S.J. (2012). P*rofessional development what works* (2nd ed.). New York: Routledge.

EKLER

EK-1: Araştırma Sorularına Yönelik Olarak Oluşturulan Veri Toplama ve Veri Analizi Yöntemleri

Araştırma Sorusu	Veri Kaynağı	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Yöntemi
1. TOBB ETÜ YDB mesleki gelişim programının bağlam boyutuna ilişkin yönetici, MGB çalışanı ve öğretim görevlisi görüşleri nelerdir?	Yöneticiler MGB Çalışanları Öğretim Görevlileri	Yönetici Odak Grup Görüşme Formu MGB Çalışanı Bireysel Görüşme Formu Öğretim Görevlisi Odak Grup Görüşme Formu	İçerik Analizi
1.1. Programa ilişkin belgeler bağlam boyutunda belirtilen görüşlerle nasıl ilişkilendirilebilir?	Programa ilişkin belgeler	Yıl Sonu Değerlendirme Anketi Sınıf İçi Gözlem Raporları	Betimsel Analiz
2. TOBB ETÜ YDB mesleki gelişim programının girdi boyutuna ilişkin yönetici, MGB çalışanı ve öğretim görevlisi görüşleri nelerdir?	Yöneticiler MGB Çalışanları Öğretim Görevlileri	Yönetici Odak Grup Görüşme Formu MGB Çalışanı Bireysel Görüşme Formu Öğretim Görevlisi Odak Grup Görüşme Formu	İçerik Analizi
2.1. Programa ilişkin belgeler girdi boyutunda belirtilen görüşlerle nasıl ilişkilendirilebilir?	Programa ilişkin belgeler	Sınıf İçi Gözlem Raporları 'Benim Hikâyem' Formları	Betimsel Analiz
3. TOBB ETÜ YDB mesleki gelişim programının süreç boyutuna ilişkin yönetici, MGB çalışanı ve öğretim görevlisi görüşleri nelerdir?	Yöneticiler MGB Çalışanları Öğretim Görevlileri	Yönetici Odak Grup Görüşme Formu MGB Çalışanı Bireysel Görüşme Formu Öğretim Görevlisi Odak Grup Görüşme Formu	İçerik Analizi
3.1 Programa ilişkin belgeler süreç boyutunda belirtilen görüşlerle nasıl ilişkilendirilebilir?	Programa ilişkin belgeler	'Benim Hikâyem' Formları Bireysel Görüşme Formları	Betimsel Analiz
4. TOBB ETÜ YDB mesleki gelişim programının çıktı boyutuna ilişkin yönetici, MGB çalışanı ve öğretim görevlisi görüşleri nelerdir?	Yöneticiler MGB Çalışanları Öğretim Görevlileri	Yönetici Odak Grup Görüşme Formu MGB Çalışanı Bireysel Görüşme Formu Öğretim Görevlisi Odak Grup Görüşme Formu	İçerik Analizi
4.1 Programa ilişkin belgeler çıktı boyutunda belirtilen görüşlerle nasıl ilişkilendirilebilir?	Programa ilişkin belgeler	Bireysel Görüşme Formları Yıl Sonu Değerlendirme Anketi	Betimsel Analiz

EK-2: Uzman Görüşü Bilgi Formu

Değerli Hocam,

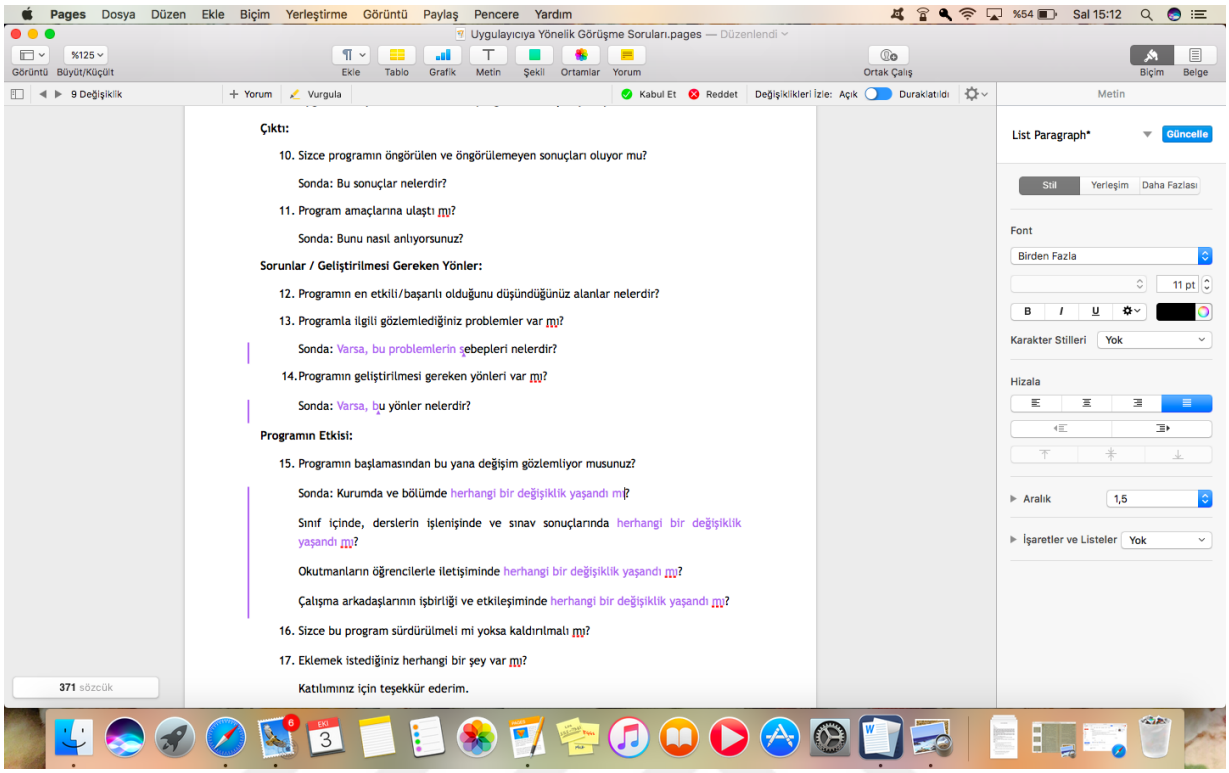
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim alanında Doç. Dr. Fatma Mızıkacı danışmanlığında 'Yükseköğretimde Yabancı Diller Bölümlerinde Uygulanan Mesleki Gelişim Programlarının Değerlendirilmesi: TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Örneği' başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması yürütmekteyim. Hazırlamakta olduğum tezimin veri toplama araçlarından birisi olarak kullanmak üzere iki adet odak grup görüşme formu geliştirdim. Bu kapsamda görüşme formlarına son halini vermek ve uygulama aşamasına geçebilmek için görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım.

Yapacağınız uzman görüşlerine dair bilgiler, yalnızca araştırma kapsamında kullanılması planlanan odak grup görüşme formunun geliştirilmesi için kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Melis Akdoğan Gündoğdu

EK-3: Uzman Görüşü Kapsamında Önerilen Değişiklik Örneği



EK-4 : Öğretim Görevlisi Odak Grup Görüşme Formu

Yer:
Tarih:
Görüşmeci:
Görüşülen kişiler:

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Biriminde yürütülen Mesleki Gelişim Programının değerlendirilmesine yönelik bir araştırma yürütüyorum. Bu araştırma kapsamında mesleki gelişim programının geliştirilmesine ve etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik bazı boyutların ortaya konmasının hem bu kurum hem de benzer programlar uygulayan diğer kurumlar için yararlı olacağını düşünüyorum. Yapılacak olan odak grup görüşmesinin amacı söz konusu mesleki gelişim programı katılımcılarının, programın farklı boyutlarına yönelik görüşlerini almak ve etkililiği hakkında ne düşündüklerini ortaya çıkarmaktır.

Görüşme süresince görüşme sorularına verdiğiniz tüm yanıtlar yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacaktır. Bu bilgilere araştırmacının dışında kimsenin ulaşması mümkün değildir. Görüşme yapılan kişilerin isimleri kesinlikle herhangi bir raporda belirtilmeyecektir.

Başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı?
Eğer bir sorunuz yoksa sizden bilgilendirme onam formunu doldurmanızı isteyeceğim.

Görüşmenin yaklaşık olarak 1 saat sürmesini planlıyorum. İzninizle sorulara başlamak istiyorum.

Görüşme Soruları

Bağlam:

1. Okulumuzda 2015 yılından itibaren yürütülmekte olan mesleki gelişim programının amaçlarını biliyor musunuz? Amaçlar sizlerle paylaşıldı mı?
   Sonda: Evet ise – Nasıl?
   Hayır ise – Neden?
2. Programın amaçlarının sizin beklentilerinizle uyumlu olduğunu düşünüyor musunuz?
   Sonda: Sizin beklentileriniz nelerdir?
3. Sizce bu programa neden ihtiyaç duyuluyor?

Girdi:

4. Program yürütülürken uygulama için gerekli olanaklar (fiziki koşullar, zamanlama, iş yükü, insan kaynakları ve internet sitesi kurulumu gibi destek hizmetler, bütçe gibi kaynaklar) sağlanıyor mu?
   Sonda: Sağlanamayan koşullar nelerdir? Bunlar nasıl geliştirilebilir?
5. Programın dönemlere dağılımı ve içeriği konusunda ne düşünüyorsunuz?

Süreç:

6. Sizce program amacına uygun ve etkili bir şekilde yürütülüyor mu?
   Sonda: Hangi açılardan etkili olduğunu /olmadığını düşünüyorsunuz?
7. Programın uygulama sürecinde yaşadığınız sıkıntılar nelerdir?
   Sonda: 1. Dönem yürütülen hedef belirleme ve yıl sonu değerlendirme süresince?
   2. Dönem yürütülen işbirliğiyle yürütülen aktiviteler süresince?
   3. Dönem yürütülen bireysel çalıştaylar /seminerler/kurslar süresince?
8. Program sürecinde kullanılan materyallerin ve yapılan yönlendirmelerin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

Sonda: Hangi materyallerin veya yönlendirmelerin etkili olduğunu/olmadığını düşünüyorsunuz?

Çıktı:

9. Programın değerlendirme aşaması konusunda ne düşünüyorsunuz?
   Sonda: Programın değerlendirme aşamasının hangi açılardan etkili olduğunu/olmadığını düşünüyorsunuz?
10. Programı kişisel, akademik, mesleki ve sosyal bağlamda yararlı buluyor musunuz?
    Sonda: Hangi açılardan yararlı olduğunu /olmadığını düşünüyorsunuz?

Sorunlar / Geliştirilmesi Gereken Yönler:

11. Programın en etkili/başarılı olduğunu düşündüğünüz alanları nelerdir?
12. Sizce programın geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?

Programın Etkisi:

13. Programın başlamasından bu yana değişim gözlemliyor musunuz?
    Sonda: Kurumda ve bölümde herhangi bir değişiklik yaşandı mı?
    Sınıf içinde, derslerin işlenişinde ve sınav sonuçlarında herhangi bir değişiklik yaşandı mı?
    Öğrencilerle iletişiminizde herhangi bir değişiklik yaşandı mı?
    Çalışma arkadaşlarınızla işbirliğiniz ve etkileşiminizde herhangi bir değişiklik yaşandı mı?
    Bireysel olarak kendinizde herhangi bir değişiklik yaşandı mı?
14. Sizce bu program sürdürülmeli mi yoksa kaldırılmalı mı herhangi bir değişiklik yaşandı mı?
15. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Katılımınız için teşekkür ederim.

EK-5: Yönetici Odak Grup Görüşme Formu

Yer:
Tarih:
Görüşmeci:
Görüşülen kişiler:

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Biriminde yürütülen Mesleki Gelişim Programının değerlendirilmesine yönelik bir araştırma yürütüyorum. Bu araştırma kapsamında mesleki gelişim programının geliştirilmesine ve etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik bazı boyutların ortaya konmasının hem bu kurum hem de benzer programlar uygulayan diğer kurumlar için yararlı olacağını düşünüyorum. Yapılacak olan odak grup görüşmesinin amacı söz konusu mesleki gelişim programının uygulandığı kurumdaki yöneticilerin programın farklı boyutlarına yönelik görüşlerini almak ve etkililiği hakkında ne düşündüklerini ortaya çıkarmaktır.

Görüşme süresince görüşme sorularına verdiğiniz tüm yanıtlar yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacaktır. Bu bilgilere araştırmacının dışında kimsenin ulaşması mümkün değildir. Görüşme yapılan kişilerin isimleri kesinlikle herhangi bir raporda belirtilmeyecektir.

Başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı?
Eğer bir sorunuz yoksa sizden bir bilgilendirme onam formunu doldurmanızı isteyeceğim.

Görüşmenin yaklaşık olarak 1 saat sürmesini planlıyorum. İzninizle sorulara başlamak istiyorum.

Görüşme Soruları

Bağlam:

1. Okulumuzda uygulanan mesleki gelişim programının amaçları nelerdir?
2. Bu programa neden ihtiyaç duyuluyor?
3. Programa katılması öngörülen kişilerin eğitim ihtiyaçları program oluşturulmadan önce belirlendi mi?
   Sonda: Evet ise nasıl belirlendi? Formlar nasıl oluşturuldu?

Girdi:

4. Sizce programın uygulanması için gerekli olanaklar (fiziki koşullar, zamanlama, iş yükü, insan kaynakları ve internet sitesi kurulumu gibi destek hizmetler, bütçe gibi kaynaklar) sağlanıyor mu?
   Sonda: Sağlanamayan koşullar nelerdir? Bunlar nasıl geliştirilebilir?

Süreç:

5. Sizce program amacına uygun ve etkili bir şekilde yürütülüyor mu?
   Sonda: Hangi açılardan etkili olduğunu /olmadığını düşünüyorsunuz?
6. Uygulamada yürütülen etkinlikler programın amaçlarıyla uyumlu mu?

Çıktı:

7. Sizce programın öngörülen ve öngörülemeyen sonuçları oluyor mu?
   Sonda: Bu sonuçlar nelerdir?
8. Program amaçlarına ulaştı mı?
   Sonda: Bunu nasıl anlıyorsunuz?

Sorunlar / Geliştirilmesi Gereken Yönler:

9. Programın en etkili/başarılı olduğunu düşündüğünüz alanlar nelerdir?
10. Programla ilgili gözlemlediğiniz problemler var mı?
    Sonda: Sebepleri nelerdir?
11. Programın geliştirilmesi gereken yönleri var mı?
    Sonda: Bu yönler nelerdir?

Programın Etkisi:

12. Programın başlamasından bu yana değişim gözlemliyor musunuz?
    Sonda: Kurumda ve bölümde herhangi bir değişiklik yaşandı mı?
    Sınıf içinde, derslerin işlenişinde ve sınav sonuçlarında herhangi bir değişiklik yaşandı mı?
    Öğretim görevlilerinin öğrencilerle iletişiminde herhangi bir değişiklik yaşandı mı?
    Çalışma arkadaşlarının işbirliği ve etkileşiminde herhangi bir değişiklik yaşandı mı?
13. Sizce bu program sürdürülmeli mi yoksa kaldırılmalı mı?
14. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

    Katılımınız için teşekkür ederim.

EK-6: MGB Çalışanı Bireysel Görüşme Formu

Yer:
Tarih:
Görüşmeci:
Görüşülen kişiler:

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Biriminde yürütülen Mesleki Gelişim Programının değerlendirilmesine yönelik bir araştırma yürütüyorum. Bu araştırma kapsamında mesleki gelişim programının geliştirilmesine ve etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik bazı boyutların ortaya konmasının hem bu kurum hem de benzer programlar uygulayan diğer kurumlar için yararlı olacağını düşünüyorum. Yapılacak olan odak grup görüşmesinin amacı söz konusu mesleki gelişim birim çalışanının, programın farklı boyutlarına yönelik görüşlerini almak ve etkililiği hakkında ne düşündüklerini ortaya çıkarmaktır.

Görüşme süresince görüşme sorularına verdiğiniz tüm yanıtlar yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacaktır. Bu bilgilere araştırmacının dışında kimsenin ulaşması mümkün değildir. Görüşme yapılan kişilerin isimleri kesinlikle herhangi bir raporda belirtilmeyecektir.

Başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı?
Eğer bir sorunuz yoksa sizden bir bilgilendirme onam formu doldurmanızı isteyeceğim.

Görüşmenin yaklaşık olarak 1 saat sürmesini planlıyorum. İzninizle sorulara başlamak istiyorum.

Görüşme Soruları

Bağlam:

1. Okulumuzda uygulanan mesleki gelişim programının amaçları nelerdir?
2. Bu programa neden ihtiyaç duyuluyor?
3. Programa katılması öngörülen kişilerin eğitim ihtiyaçları program oluşturulmadan önce belirlendi mi?
   Sonda: Evet ise nasıl belirlendi? Formlar nasıl oluşturuldu?
4. İhtiyaç analizi sonuçları doğrultusunda oluşan öncelikli ihtiyaçlar nelerdir?
5. Yapılan ihtiyaç analizi, programın amaçlarının belirlenmesinde ne derece etkili oldu?

Girdi:

6. Program nasıl geliştirildi? Neden bu yaklaşım ve model seçildi?
7. Alternatif olarak kullanılabilecek başka yöntemler var mı?
   Sonda: Neden bu yöntemler seçilmedi?
8. Sizce programın uygulanması için gerekli olanaklar(fiziki koşullar, zamanlama, iş yükü, insan kaynakları ve internet sitesi kurulumu gibi destek hizmetler, bütçe gibi kaynaklar) sağlanıyor mu?
   Sonda: Sağlanamayan koşullar nelerdir? Bunlar nasıl geliştirilebilir?

Süreç:

9. Sizce program amacına uygun ve etkili bir şekilde yürütülüyor mu?
   Sonda: Hangi açılardan etkili olduğunu /olmadığını düşünüyorsunuz?
10. Uygulamada yürütülen etkinlikler programın amaçlarıyla uyumlu mu?

Çıktı:

11. Sizce programın öngörülen ve öngörülemeyen sonuçları oluyor mu?
    Sonda: Bu sonuçlar nelerdir?
12. Program amaçlarına ulaştı mı?
    Sonda: Bunu nasıl anlıyorsunuz?

Sorunlar / Geliştirilmesi Gereken Yönler:

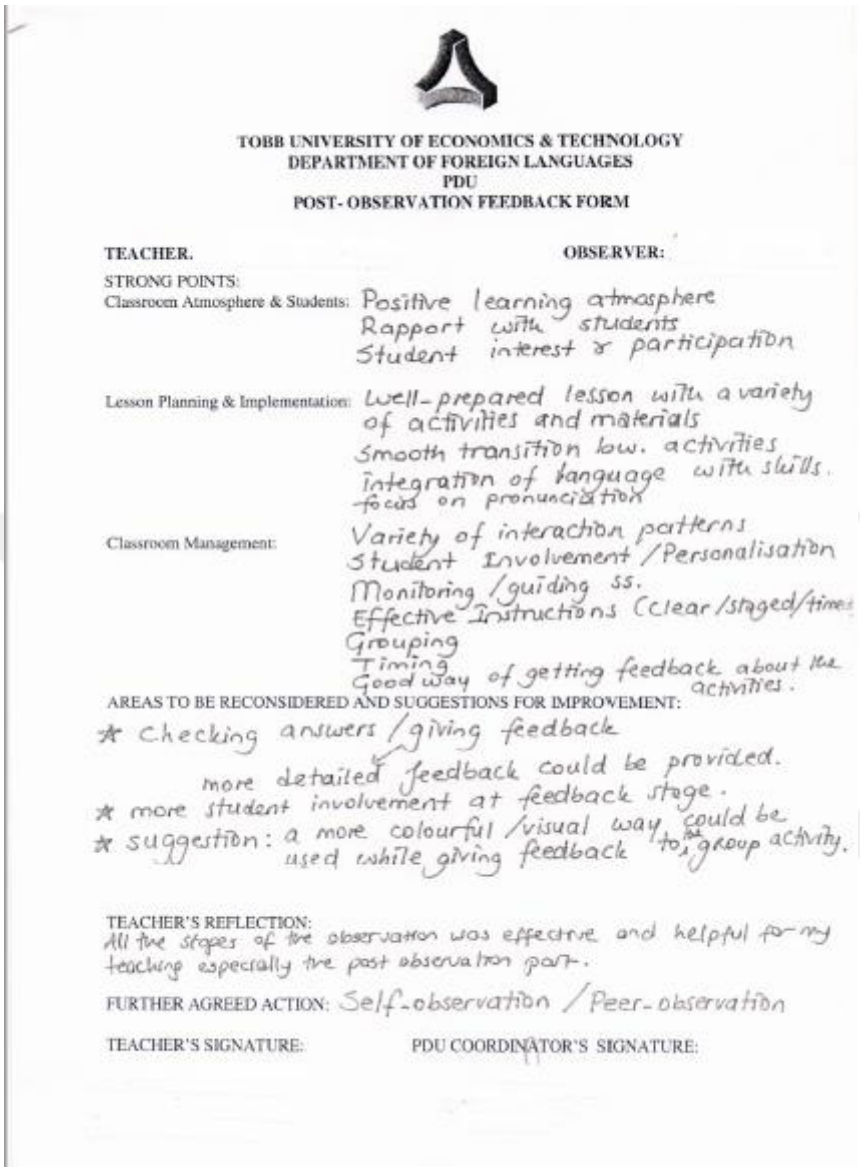
13. Programın en etkili/başarılı olduğunu düşündüğünüz alanları nelerdir?
14. Programla ilgili gözlemlediğiniz problemler var mı?
    Sonda: Varsa, bu problemlerin sebepleri nelerdir?
15. Programın geliştirilmesi gereken yönleri var mı?
    Sonda: Varsa, bu yönler nelerdir?

Programın Etkisi:

16. Programın başlamasından bu yana değişim gözlemliyor musunuz?
    Sonda: Kurumda ve bölümde herhangi bir değişiklik yaşandı mı?
    Sınıf içinde, derslerin işlenişinde ve sınav sonuçlarında herhangi bir değişiklik yaşandı mı?
    Öğretim görevlilerinin öğrencilerle iletişiminde herhangi bir değişiklik yaşandı mı?
    Çalışma arkadaşlarının işbirliği ve etkileşiminde herhangi bir değişiklik yaşandı mı?
17. Sizce bu program sürdürülmeli mi yoksa kaldırılmalı mı?
18. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Katılımınız için teşekkür ederim.

EK-7: Gözlem Sonrası Kullanılan Form Örneği



TOBB UNIVERSITY OF ECONOMICS & TECHNOLOGY
DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES
PDU
POST- OBSERVATION FEEDBACK FORM

TEACHER. **OBSERVER:**

STRONG POINTS:

Classroom Atmosphere & Students: Positive learning atmosphere
Rapport with students
Student interest & participation

Lesson Planning & Implementation: Well-prepared lesson with a variety of activities and materials
Smooth transition bw. activities
Integration of language with skills.
focus on pronunciation

Classroom Management: Variety of interaction patterns
Student Involvement / Personalisation
Monitoring / guiding ss.
Effective Instructions (clear/staged/timed)
Grouping
Timing
Good way of getting feedback about the activities.

AREAS TO BE RECONSIDERED AND SUGGESTIONS FOR IMPROVEMENT:

* Checking answers / giving feedback
more detailed feedback could be provided.
* more student involvement at feedback stage.
* suggestion: a more colourful / visual way could be used while giving feedback to group activity.

TEACHER'S REFLECTION:
All the stages of the observation was effective and helpful for my teaching especially the post observation part.

FURTHER AGREED ACTION: Self-observation / Peer-observation

TEACHER'S SIGNATURE: PDU COORDINATOR'S SIGNATURE:

EK-8: Benim Hikayem Formu Örneği

MY STORY

How I decided on my focus

What I realized in my first Team Teaching Experience

How I felt after our first collaborative reflection meeting with my partner

How my students reacted in the lesson

What I changed in my second Team Teaching

What's next?

EK-9: Bireysel Görüşme Formu Örneği

TOBB UNIVERSITY OF ECONOMICS & TECHNOLOGY
DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES
PDU
APPRAISAL FORM

NAME SURNAME:
ACADEMIC YEAR:

CLASS(ES) TAUGHT:

I. 2016-2017 ACADEMIC YEAR TARGET SETTING:

1.1 Do you think you achieved your targets related to professional development in the 2016-2017 Academic Year?

1.2 If yes, could you please explain how you achieved these targets?

II. MY CPPD PROGRESS:

2.1 Which CPPD activities did you participate in?

2.2 How did you benefit from these activities?

1. 2017-2018 TARGET SETTING

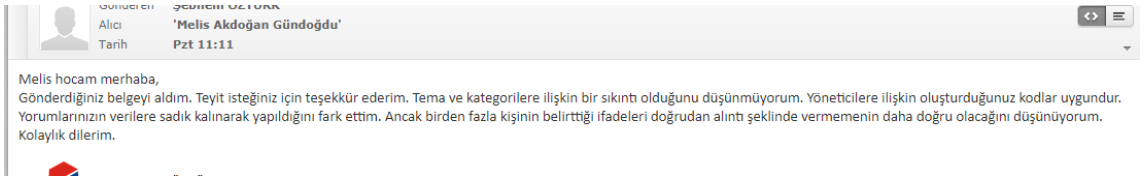
Please attach a copy of 2016-2017 Academic Year target setting sheet

2. COMMENTS AND SUGGESTIONS:

In what ways could PDU activities be more beneficial for you?

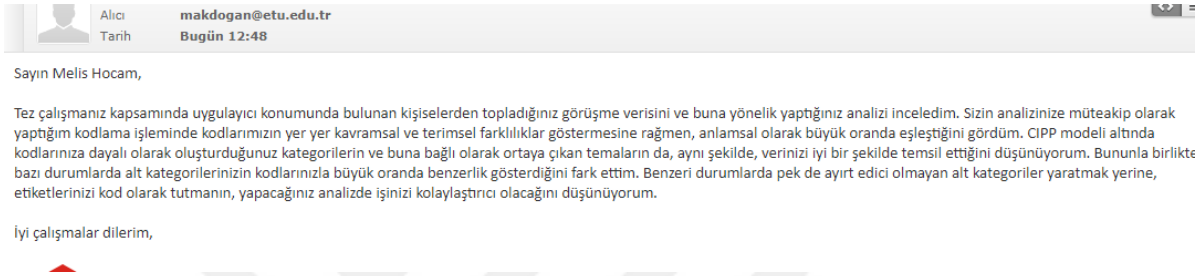
Interviewer's Signature: Instructor's Signature

EK-10: Katılımcı Teyidi ile İlgili Örnekler



Alıcı 'Melis Akdoğan Gündoğdu'
Tarih Pzt 11:11

Melis hocam merhaba,
Gönderdiğiniz belgeyi aldım. Teyit isteğiniz için teşekkür ederim. Tema ve kategorilere ilişkin bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum. Yöneticilere ilişkin oluşturduğunuz kodlar uygundur. Yorumlarınızın verilere sadık kalınarak yapıldığını fark ettim. Ancak birden fazla kişinin belirttiği ifadeleri doğrudan alıntı şeklinde vermemenin daha doğru olacağını düşünüyorum. Kolaylık dilerim.



Alıcı makdogan@etu.edu.tr
Tarih Bugün 12:48

Sayın Melis Hocam,

Tez çalışmanız kapsamında uygulayıcı konumunda bulunan kişiselerden topladığınız görüşme verisini ve buna yönelik yaptığınız analizi inceledim. Sizin analizinize müteakip olarak yaptığım kodlama işleminde kodlarımızın yer yer kavramsal ve terimsel farklılıklar göstermesine rağmen, anlamsal olarak büyük oranda eşleştiğini gördüm. CIPP modeli altında kodlarınıza dayalı olarak oluşturduğunuz kategorilerin ve buna bağlı olarak ortaya çıkan temaların da, aynı şekilde, verinizi iyi bir şekilde temsil ettiğini düşünüyorum. Bununla birlikte bazı durumlarda alt kategorilerinizin kodlarınızla büyük oranda benzerlik gösterdiğini fark ettim. Benzeri durumlarda pek de ayırt edici olmayan alt kategoriler yaratmak yerine, etiketlerinizi kod olarak tutmanın, yapacağınız analizde işinizi kolaylaştırıcı olacağını düşünüyorum.

İyi çalışmalar dilerim,

EK-11: Ankara Üniversitesi Etik Kurul Kararı

T.C
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : **85434274-050.04.04** /405-30
Konu : Etik Kurul Kararı Hakkında

21.06.2018

Sayın Melis AKDOĞAN GÜNDOĞDU

İlgi: 16/02/2018 tarihli başvurunuz.

"Yükseköğretimde Mesleki Gelişim Programlarının Değerlendirilmesi: TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Örneği" başlıklı teziniz ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 04/06/2018 tarihli toplantısında alınan 8/123 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Sibel A.ÖZKAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER:
Karar Örneği (1 sayfa)

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü 06100 - Tandoğan/ANKARA
Telefon : 0 (312) 60 40 / 2101
Faks : 0 (312) 212 60 49

Ayrıntılı Bilgi İçin

EK-12: TOBB ETU YDB Araştırma İzni

YABANCI DİLLER BÖLÜM KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No: 2018/002

Bölüm Kurulu 22.01.2018, saat 10.00'da aşağıdaki gündemle toplanmış ve belirtilen kararları almıştır.

GÜNDEM

1. Okutman dilekçesi,
2. Okutman görevlendirmesi.

Kararlar:

1. İngilizce okutmanı Sezen Samancı İrican ailevi sebeplerden dolayı 21.04.2018-21.11.2018 tarihleri arasında ücretsiz izin kullanmak üzere başvuruda bulunmuştur. Söz konusu okutmanın başvurusunun kabulünün uygun olabileceği düşünülerek ÜYK gündemine alınmasının önerilmesine,

2. 29.01.2018-02.02.2018 tarihlerinde Altınbaş Üniversitesi'nde düzenlenecek olan Train the Trainer adlı eğitime Program Dışı Etkinlikler Birimi Koordinatörü Hakan Tarhan'ın yolluklu-yevmiyeli olarak katılımının uygun olacağına,

3. Mesleki Gelişim Birimi Koordinatörü Beril Yücel'in emekliliğe ayrılması sebebiyle 01.02.2018 tarihi itibariyle Mesleki Gelişim Birim Görevlisi Melis Akdoğan Gündoğdu'nun Mesleki Gelişim Birimi Koordinatörü olarak görevlendirilmesine,

4. Mesleki Gelişim Birim Görevlisi Melis Akdoğan Gündoğdu'nun Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütmekte olduğu yüksek lisans çalışmaları kapsamında Yükseköğretimde Mesleki Gelişim Programlarının Değerlendirilmesi konulu tezi için Yabancı Diller Bölümü bünyesinde ven toplama talebinin çalışmanın sonuçlarını Eylül 2018 tarihine kadar paylaşması durumunda uygun olacağına.

Karar verilmiştir.

Dr. Taner YAPAR
Bölüm Başkanı

Okt. Şebnem ÖZTÜRK
Üye
(YDB İdari İşlerden Sorumlu Blm. Bşk. Yrd.)

Dr. Duygu SERDAROĞLU
Üye
(YDB Bölüm Lisans İngilizce Dersleri Birim Koordinatörü)

EK-13: Aydınlatılmış Onam Formu

Yükseköğretimde Yabancı Diller Bölümlerinde Uygulanan Mesleki Gelişim Programlarının Değerlendirilmesi:
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Örneği

A. Giriş

Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde hazırlanmakta olan, yukarıda adı yazılı tez çalışması için gerçekleştirilecek bir görüşmeye katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

B. Bilgilendirme

Bu tez çalışması Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim alanında Doç. Dr. Fatma Mızıkacı danışmanlığında yürütülmektedir ve TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Biriminde yürütülen Mesleki Gelişim Programının değerlendirilmesine yöneliktir. Bu araştırma kapsamında mesleki gelişim programının geliştirilmesine ve etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik bazı boyutların ortaya konmasının hem bu kurum hem de benzer programlar uygulayan diğer kurumlar için yararlı olacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında Yabancı Diller Bölümü yöneticileri, mesleki gelişim birim çalışanı ve program katılımcısı öğretim görevlileriyle görüşmeler yapılacaktır. Yapılan görüşmeler katılımcıların izni dâhilinde ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir. Katılımcıların ses kaydı alınmasını istememeleri halinde görüşme araştırmacı tarafından not edilerek kaydedilecektir.

C. Güvence

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

D. Onay

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum. ☐ Araştırmaya katılmayı kabul etmiyorum. ☐

Ses kaydımın alınmasını kabul ediyorum. ☐ Ses kaydımın alınmasını kabul etmiyorum. ☒

İmza/Tarih

İmza/Tarih

Katılımcının adı/soyadı Araştırmacının adı/soyadı

EK-14: Görüşmelerden Çözümleme (Deşifre) Örneği

Görüşmenin Tarihi: 10.06.2018

Katılımcılar: O48, O35, O47, O26, O37, O1, O11

Araştırmacı: İlk sorum programın bağlamıyla ilgili. Bu programın yani mesleki gelişim programının amaçları sizlerle paylaşıldı mı? Ne gibi amaçları vardı bu programın? Genel olarak da düşünebilirsiniz.

O48: Paylaşıldığını hatırlamıyorum ama aslında hatırlamamam bile aslında paylaşılmadığını gösteriyor olabilir. Belki de içimizden intrinsic (içsel) olarak biliyoruz bunu.

Araştırmacı: Yeterince paylaşılmadı belki?

O48: Özel olarak paylaşılan bir şey olduğunu hatırlamıyorum ama.

O37: Ben şunu hatırlıyorum. Performans değerlendirme sistemini tanıtırken ….. Hoca PDU diye bir başlıkta da değerlendirileceğimizi, onun yargılayıcı olmayacağını gelişimsel olacağını anlatmıştı.

Araştırmacı: Sen o zaman olmayabilirsin O48.

O37: Aynen ……..'daydım. Bu da kayıtlara geçsin. (Gülüşmeler)

Araştırmacı:….. İlk toplantıyı söylüyorsun değil mi?

O37: Evet, evet ilk toplantı.

Araştırmacı: Peki nelerdir amaçları? Oradan hatırladıklarınızı sormuyorum illaki, genel olarak… Sizin gözlemlediğiniz bu programın amaçları neler olabilir?

O37: Şeye çok vurgu yapıyorlardı; in-class performans gelişmesine. Pratik şeyler olacağını söylemişlerdi.

O48: Neler olabilir de benim aklıma hep şu geliyor. Son zamanlarda özellikle PDU ile yaptığımız şeyleri düşününce. Class performansımızı geliştirecek şeyler yapmaya çalışıyoruz evet ama bana bir şeyler eksikmiş gibi geliyor hep. Belki de aslında kuruma olan bağlılığı arttırmak veya kurumda kendimizi mutlu hissetmek için bazı aktiviteler yapmak da PDU'nun sanki görevlerinin içine girse mi diye düşünüyorum. Sürekli işimizi daha iyi yapmamızla ilgili bir şeyler oluyor ama insan bir zamandan sonra mesleğinden alienated olabiliyor. İşini sevmeyi sağlayabilecek, inspiration verebilecek belki de direkt işle ilgili olmayacak ama benim burada mutlu hissetmemi sağlayabilecek bir şeyler, eğitimler, aktiviteler de olabilir. Ben burada ne güzel şeyler yapıyoruz diye buraya bağlılığım artsın.

O35: Ben de şöyle bir şey konuştuğumuzu hatırlıyorum. Mesleğinin özellikle henüz başında olan öğretmenler için de güzel bir çalışma olabilir diye konuşmuştuk. Gerek meslek arkadaşlarından gerekse kendisini gözlemleyerek yapabileceği, eksiklerini görebileceği gelişmesine yardımcı olabileceği bir program olabileceğini düşünmüştük. Mesleğinin ilerisinde olanlar içinde bazı şeyler kült bir şekilde oturabiliyor ama, doğru bir şekilde olmayan bir şeyi de oturtmuş olabilirsin sen sistem olarak.

O48: Söylediğinden aklıma şey geldi, evet. Doğru bir noktaya parmak bastın. Daha önce burada olmuş olanlar ile yeni olmuş olanlar aynı şeyleri tekrardan görme durumu ile karşılaşmış olabiliyoruz. Mesela bu yaptığımız video-coaching, team-teachin, article club gibi şeyler üç senedir devam ediyor. Bunlardan toplam beş tane var ama special group ya da action research yapmak istemeyen olabilir.

……

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Yükseköğretimde Yabancı Diller Bölümlerinde Uygulanan Mesleki Gelişim Programlarının Değerlendirilmesi: Tobb Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Örneği" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan Alıntılar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 30.07.2019
Gönderim Numarası	: 1156251787
Sayfa Sayısı	: 157
Sözcük Sayısı	: 44797
Karakter Sayısı	: 330997
Benzerlik Oranı	: % 5
Savunma Tarihi	: 04.09.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Melis Akdoğan Gündoğdu

Tarih: 30.07.2019

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Melis Akdoğan Gündoğdu

E-Posta Adresi : melisakdogan@gmail.com / makdogan@etu.edu.tr

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretim Görevlisi	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü	2010 -
Öğretim Görevlisi	Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	2009-2010

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi	2009
Yüksek Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi	2013

Yayınları:

- Akdoğan, M. (2013). *İngiliz ve Amerikan Savaş Romanında Yabancılaşma: Ernest Hemingway ve Graham Greene* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Yücel, B. & Akdoğan Gündoğdu, M. (n.d.). Mentoring teachers as researchers: Implementing programme. In *Developing Insights into Teacher Research* (2017th ed.). United Kingdom: IATEFL.